Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



Verlag Barbara Budrich

Bewegungen

Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742385).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort

Der vorletzte Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der 2016 in Kassel stattfand, stand unter dem Motto *Räume für Bildung – Räume der Bildung*.[1] Mit diesem Motto war die Botschaft verbunden, dass Bildung Räume braucht, und zwar im wörtlichen wie im übertragenen Sinn. Damit Bildung stattfinden kann, reichen Räume allein allerdings nicht aus. Der DGfE-Kongress 2018 in Essen, dessen wichtigste Beiträge in diesem Band dokumentiert werden, verweist mit seinem Rahmenthema *Bewegungen* vielmehr darauf, dass Bildung über das Vorhandensein von Räumen hinaus darauf angewiesen ist, dass diese Räume auch genutzt werden – und zwar genutzt werden für Bewegungen.

Dem Begriff *Bewegung* kommen dabei mehrere unterschiedliche Bedeutungen zu. Bewegung meint zunächst im Sinne *äußerer* Bewegung – wie Immanuel Kant (1983: 27) schreibt – „die Veränderung der äußeren Verhältnisse (eines Dinges) zu einem gegebenen Raume“[2], also die Veränderung des Ortes oder der Lage, in der sich Dinge (oder Menschen) in Bezug auf einen gegebenen Raum befinden. Besondere Relevanz haben dabei unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen solche Ortsveränderungen von Menschen, wie sie sich in Form von Flucht und Migration vollziehen. Auf dem Kongress ging es deshalb u.a. um die Frage, welche Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft mit Flucht- und Migrationsbewegungen verbunden sind und welche Folgen diese für das Bildungssystem und für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen haben.

Eine ganz andere Form äußerer Bewegung stellen *körperliche* Bewegungen dar, wie sie sich im Sport, im Tanz, beim Wandern oder beim Reisen vollziehen. Zur Debatte standen deshalb auf dem Kongress auch Fragen danach, wie viel körperliche Bewegung Menschen brauchen, was solche Bewegung zu Bildung und Erziehung beiträgt und wie z.B. die Einbeziehung körperlicher Bewegung in Ganztagsschulangebote gestaltet werden kann.

Darüber hinaus ist Bewegung aber auch als *innere* Bewegung zu verstehen, d.h. als Veränderung der Verhältnisse, in denen Menschen zu sich selbst, zu anderen und zu den Räumen stehen, in denen sie leben – und zwar nicht nur zu physischen oder geographischen, sondern auch zu sozialen und mentalen Räumen. In diesem Sinn richtete sich die Aufmerksamkeit

1 Edith Glaser, Hans-Christoph Koller, Werner Thole, Salome Krumme (Hrsg.) (2018): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

2 Immanuel Kant (1983): Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. In: ders.: Werke in zehn Bänden, Band 8 (hrsg. von Wilhelm Weischedel). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 7-135.

vieler Kongressveranstaltungen auf Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse, die selbst als Bewegung im Sinne der Veränderung von Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen aufgefasst werden können.

Bewegung meint schließlich auch ein *überindividuelles gesellschaftliches* Phänomen oder – wie das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache vermerkt – die „Bestrebung einer (organisierten) größeren Anzahl von Menschen, ein gemeinsames Programm zu verwirklichen".[3] In dieser Hinsicht galt das Interesse des Kongresses solchen gemeinschaftlichen Bestrebungen – von explizit pädagogischen Bewegungen wie den verschiedenen reformpädagogischen Strömungen oder der ‚empirischen Wendung' der Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren bis hin zu den pädagogischen Implikationen politischer, sozialer oder religiöser Bewegungen wie etwa der Frauen-, der Friedens- oder der Ökologiebewegung. In diesem Zusammenhang wurde auf dem Kongress u.a. danach gefragt, welche pädagogischen Ziele solche Bewegungen verfolgt haben und inwieweit es ihnen gelungen ist, ihre Programme zu verwirklichen.

Ein wichtiges Anliegen erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bewegung besteht dabei darin, sich der Ergebnisse empirischer bzw. historischer Forschung zu versichern und zu erörtern, welche tatsächlichen Veränderungen im pädagogischen Feld zu beobachten sind, welche Beweggründe oder Regelhaftigkeiten diesen Bewegungen zu Grunde liegen und mit welchen Herausforderungen sie verbunden sind. Auf der anderen Seite stellt Bewegung aber keinen Zweck an sich dar. Auf dem Kongress wurde deshalb auch über normative Fragen diskutiert – wie etwa darüber, *wohin* Menschen und Ideen sich bewegen bzw. in welche Richtung innere und äußere Bewegungen pädagogisch gefördert werden sollten.

Eine Botschaft, die von diesem Kongress ausgehen könnte, lautet: Bildung *ist* Bewegung. Deshalb war und ist weiterhin zu untersuchen, welche Möglichkeiten für innere und äußere Bewegungen pädagogische Institutionen zur Verfügung stellen und wodurch solche Möglichkeiten verhindert oder begrenzt werden. Und wo die Untersuchung zu dem Ergebnis kommt, dass keine oder allzu beengte Räume für Bildung vorhanden sind, gilt es zu fragen, wie die verfügbaren Räume erweitert, wie neue Möglichkeiten für Bildungsprozesse eröffnet und Spiel- und Denkräume, Räume des Experimentierens und verändernder Bewegung geschaffen werden können.

In diesem Sinne ist ein Kongress wie dieser selbst ein Ort der inneren wie äußeren Bewegung. Dass solche Bewegungen möglich wurden, ist all denen zu danken, die zum Gelingen des Kongresses beigetragen haben – an erster Stelle dem Lokalen Organisationskomitee, das den Kongress maßgeblich vorbereitet und organisiert hat, aber auch allen Referentinnen und Referenten, all denen, die aufmerksam zugehört und engagiert mitdiskutiert haben, sowie den vielen Helferinnen und Helfern vor Ort.

3 https://www.dwds.de/wb/Bewegung#2 [Zugriff: 27.09.2019]

Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek

Einleitung

1 „Bewegungen“: Der 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Bewegungen sind konstitutiv für das Pädagogische. Menschliche Entwicklungsprozesse, pädagogische Beziehungen wie pädagogische Organisationen sind nur als Veränderungen in der Zeit, als Bewegungen, denkbar. Das kommt etwa in der Rede von den Entwicklungs- oder Lernbewegungen zum Ausdruck. Bewegungen verweisen zugleich auf die Aktivitäten kollektiver Akteure, die historisch als Aufklärungsbewegungen, pädagogische oder Erziehungsbewegungen beobachtet werden können. Verhältnisse der Bildung, Erziehung und Sorge sind beständig in Bewegung. Sie unterliegen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und prägen diese mit. Pädagogisches Handeln bewegt Menschen wie Gesellschaften.

In der Erziehungswissenschaft werden Bewegungen, wie die der Bildung und der Erziehung, systematisch beobachtet, historisch und theoretisch reflektiert und auf Basis empirischer Einsichten zu verstehen oder zu erklären versucht. Die Einsicht in die Relevanz körperlicher, kognitiver und biographischer, aber auch gesellschaftlicher Bewegungen und Transformationen spielt dabei eine wesentliche Rolle.

Der erziehungswissenschaftliche Blick auf Bewegungen verweist auch auf unterschiedliche Ebenen der Analyse und Reflexion: neben der Ebene der individuellen Entwicklung sind dies auch die Ebene der konkreten pädagogischen Interaktion, die Ebene der pädagogischen Organisation, die Ebene der gesellschaftlichen Bedingungen pädagogischen Handelns und nicht zuletzt die Ebene der (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissensproduktion.

Fragen der Bewegungen im Kontext pädagogischen Handelns und dessen Reflexion wurden im Rahmen des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in mindestens vierfacher Weise in den Blick genommen:

- Bewegungen der Flucht und Migration werden aktuell als pädagogische Herausforderungen diskutiert. Sie verweisen zugleich auf historische Einsichten und Erfahrungen mit Zuwanderungsbewegungen als konstitutives wie konfliktives Moment der Entstehung moderner Gesellschaften, auf institutionelle Bewegungen der Öffnung und Schließung, aber auch auf Fragen transnationaler Bewegungen insgesamt.

- Soziale wie religiöse Bewegungen waren stets mit Lern- und Bildungsbewegungen verknüpft. Historisch wie gegenwärtig haben sie vielfältig das Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte und Organisationen geprägt. Lern- und Bildungskonzepte wurden von ihnen ebenso beeinflusst und pädagogische Organisationen kritisch auf ihre Legitimation hin befragt.
- Trotz der jüngsten Konflikte um die politische Zukunft Europas hat die europäische Bewegung die Bereiche der Bildung und des Sozialen längst erreicht. Bemühungen um die wechselseitige Anerkennung und Angleichung von Strukturen sind ebenso zu erkennen wie ein Ansteigen der Mobilität junger Menschen innerhalb Europas. Gleichzeitig unterliegen auch die europäischen Bildungs-, Erziehungs- und Sorgesysteme veränderten Governancebewegungen und dem Ausbau transnationaler Bildungs- und Sorgeräume.
- Bildung vollzieht sich zunehmend in einer digitalisierten Welt: Lernen und menschliche Entwicklung sind mit Digitalisierungsprozessen verknüpft. Kommunikationsformen, Prozesse der Informationsvermittlung und des Wissenstransfers, aber auch Praktiken der Identitätsentwicklung, geraten dadurch fundamental in Bewegung.

Neben diesen Entwicklungen und Themenkonjunkturen ist aber auch die Erziehungswissenschaft selbst, als Reflexionsraum und Forschungsfeld, durch diverse Denkbewegungen gekennzeichnet. Im Widerstreit von Tradierung und Innovation, Anwendung und reflexiver Distanz, Normativität und Wertfreiheit werden erziehungswissenschaftliche Wissensbestände beständig reproduziert und modifiziert. Welche Denkbewegungen gegenwärtig dominieren und welche ausgeblendet bleiben, ist dabei ebenso zentral, wie die Frage nach deren historischen wie gesellschaftstheoretischen Bedingungen.

2 Der Essener Kongress

Bewegungen materialisieren sich in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Das Ruhrgebiet als geographischer, historischer und kultureller Rahmen des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist durch solche Prozesse seit der Mitte des 19. Jahrhunderts geprägt. Die Einflussnahme gesellschaftlicher Veränderungen auf die pädagogische wie erziehungswissenschaftliche Praxis stand daher ebenso im Mittelpunkt des Essener Kongresses wie die Einflussnahme pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Akteur*innen auf gesellschaftliche Transformationsbewegungen.

Der 26. Kongress der DGfE bot unterschiedliche etablierte wie neue Formate zum Austausch, zur Kontroverse und zur Information an, um das Kongressthema und weitere aktuell relevante erziehungswissenschaftliche Themenschwerpunkte vorstellen und bearbeiten zu können. Die etablierten Formate (Symposien, Keynotes, Arbeitsgruppen, Forschungs- und Themenforen oder Postersession) wurden im Rahmen des Essener Kongresses um zwei neue ergänzt: (1.) Erstmals wurden im Rahmen eines DGfE-Kongresses *AdHoc-Gruppen* angeboten. Dieses neuartige Format stellte eine Möglichkeit der kurzfristigen Meldung von besonders aktuellen (erziehungs-)wissenschaftlichen Fragen und Themen bereit. Für die AdHoc-Gruppen bestanden dabei keine Vorgaben zur formalen Gestaltung. Diese musste ausschließlich themenadäquat legitimiert werden. Die hoch interessanten Themen der AdHoc-Gruppen und die weithin sehr gute Resonanz bei den Kongressteilnehmer*innen, die sich in dem Besuch der AdHoc-Gruppen spiegelt, haben die Entscheidung für ein solches neues Format aus Sicht des Lokalen Organisationskomitees (LOK) bestätigt. (2.) Das LOK zum 26. DGfE-Kongress hatte sich dafür entschieden, zum ersten Mal *Internationale Foren* anzubieten, das heißt, am dritten Kongresstag (Dienstag) eine Plenumseinheit exklusiv für internationale Perspektiven in der Erziehungswissenschaft zu reservieren. Das geschah im Rahmen von zwei

parallelen englischsprachigen Plenarveranstaltungen. Die dort eingebrachten Beiträge wie die anschließenden Diskussionen auf dem Podium wie im Plenum haben auch diese Entscheidung für die Hervorhebung der Internationalisierung in der Erziehungswissenschaft aus Sicht des LOK bestätigt. Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass die Nachfrage auf Seiten der Kongressteilnehmer*innen eher gering war. Sehr bewährt hat sich beim 26. DGfE-Kongress außerdem die Entscheidung, die Postersession nicht parallel zu anderen Programmteilen, sondern als exklusive Veranstaltung ins Kongressprogramm einzubauen. Die Nachfrage von Seiten der Kongressteilnehmer*innen war so hoch, dass der Platz zwischen den Postern zeitweise zu eng wurde.

Inhaltlich prägte den 26. DGfE-Kongress die Auseinandersetzung mit dem Kongressthema und mit vielen weiteren grundlegenden und aktuellen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Diese fanden sich in den 284 Veranstaltungen und Einzelbeiträgen wieder, die nach Abschluss des Begutachtungs- und Auswahlprozesses durch die Programmkommission die zentralen Programmteile des Kongresses darstellten (eingegangen waren 522 Einreichungen für Symposien, Arbeitsgruppen, AdHoc-Gruppen, Themen- und Forschungsforen und Poster). Neben diesen vielfachen parallelen Veranstaltungen standen in den Plenarveranstaltungen folgende Themen im Mittelpunkt: Bildungspolitische und schulpolitische Steuerungsfragen (Eröffnungspodium am ersten Kongresstag); Fragen der Mobilität von Akteuren und Organisationen (Internationale Foren) und die Frage, inwieweit die Erziehungswissenschaft in pädagogische Gewaltverhältnisse verstrickt war und ist (Öffentliches Podium).

Ermöglicht haben den Essener Kongress viele Menschen: Wissenschaftler*innen in Organisation und inhaltlichem Austausch, Studierende im Gespräch und in der Begleitung der Kongressteilnehmer*innen, Akteur*innen in Technik und Verwaltung und in der logistischen Versorgung, sowie Künstler*innen aus dem Ruhrgebiet und DJ's ‚vom Fach' in der Bewegung von Räumen und Menschen. Die Mitglieder des Lokalen Organisationskomitees (LOK) denken gerne an die Dienstagmittagstreffen zurück, zu denen sie sich über ein Jahr während der Vorlesungszeit jede Woche mindestens eine Stunde verabredet hatten. Mitgliedern des erweiterten LOK wird die Komposition der tänzerischen und musikalischen Anteile ebenso in Erinnerung bleiben, die dem Essener Kongress von der Eröffnung an in entscheidender Weise ein Gesicht gegebenen haben, wie der verzweifelte Versuch, noch am Vormittag des ersten Kongresstages große Banner im Angesicht eines Frühjahrssturms an den Universitätsgebäuden zu fixieren.

3 Der Kongressband

Viele kleine und große Momente bleiben persönliche und kollektive Erinnerungen, vielleicht dokumentiert in einzelnen Fotos oder einer Tagebuchnotiz. Der vorliegende Kongressband hat aber eine andere Funktion: Er dokumentiert wesentliche inhaltliche Kongressdebatten in einer zugänglichen Form für alle Mitglieder der DGfE und andere interessierte Leser*innen. Die vorliegenden Beiträge gehen dabei auf wesentliche Inputs während des Kongresses zurück, indem er den Großteil der Keynotes, das Eröffnungspodium, Beiträge aus allen Symposien und thematisch besonders relevanten Arbeitsgruppen und Themenforen abbildet. Zugleich findet sich Vieles nicht wieder, was die Debatten während des 26. DGfE-Kongresses

auch maßgeblich ausgemacht hat: Beispiele dafür sind die Debatten, die im Rahmen der beiden Internationalen Foren zur Mobilität von Bildungsprozessen geführt wurden oder die öffentliche Diskussion um die disziplinären Verstrickungen der Erziehungswissenschaft und der DGfE in die gewaltförmigen Konstellationen in pädagogischen Einrichtungen, wie sie sich nicht zuletzt am Beispiel der ehemaligen Odenwaldschule gezeigt haben. Diese Diskussionen und viele andere haben den 26. DGfE-Kongress auch ausgemacht – ja werden im Rückblick mit ihm in Verbindung gebracht werden.

Die Gliederung der vorliegenden Dokumentation des 26. DGfE-Kongresses folgt neun thematischen Fokussierungen, die – orientiert an den eingeladenen Keynotes – wesentliche inhaltliche Schwerpunkte des Kongresses abbilden, und den Band daher in neun Kapitel gliedern. In einer reflexiven Perspektive mit Bewegungen in der Erziehungswissenschaft als Disziplin befassen sich die unter dem Abschnitt *Denkbewegungen* versammelten Beiträge im ersten Kapitel. Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit aktuellen und historischen *Migrationsbewegungen* und damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen bilden den Fokus im zweiten Kapitel. Im dritten Kapitel nehmen die versammelten Beiträge *Gesellschaftliche Entwicklungen und das pädagogische Tun* in den Blick. Aktuell intensivierte Auseinandersetzungen zur *Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung* sind das Thema der Texte im vierten Kapitel des Bandes. Daran anschließend sind im fünften Kapitel diejenigen Beiträge zu finden, die Prozesse der *Digitalisierung* in ihrer Bedeutung für pädagogische Zusammenhänge thematisieren. Fragen der *Steuerung* in pädagogischen Handlungsfeldern behandeln die Beiträge im sechsten Kapitel. Mit der Thematisierung von *Körper, Leib und Bewegung* beziehen sich die Auseinandersetzungen im siebenten Kapitel des Bandes auf das Kongressthema. Die Beiträge im achten Kapitel fokussieren pädagogische Verhältnisse und erziehungswissenschaftliche Thematisierungsweisen vor dem Hintergrund von *Diversität und Inklusion* als Reformagenda. Schließlich diskutieren die Texte im neunten Kapitel das Verhältnis von *Sozialen und Pädagogischen Bewegungen*.

Das Zustandekommen des vorliegenden Kongressbandes war abhängig von den Autor*innen, die in relativ knapper Zeit nach dem Kongress ihre Manuskripte eingereicht haben. Dafür möchten wir ihnen herzlich danken. Für die Fertigstellung des vorliegenden Kongressbandes war darüber hinaus die souveräne und gekonnte redaktionelle Betreuung in der Schlussphase und die Erstellung des Typoskripts durch Fabian Auer (Essen/Wuppertal) konstitutiv. Dafür möchten wir ihm unseren ganz herzlichen Dank aussprechen. Schließlich danken wir ausdrücklich dem Barbara Budrich Verlag für die angenehme und kompetente Betreuung.

Essen, Hamburg, Köln und Wuppertal im September 2019
Die Herausgeber*innen

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede

> „In geschichtlichen Dingen darf man ex post nicht klüger sein wollen, als man es damals angesichts der Möglichkeiten sein konnte.“ (Helmuth Plessner)[1]

1 Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede

Das Thema „Bewegungen“ bedeutet in seiner Offenheit, Unbestimmtheit und geradezu hinterhältigen Schlichtheit eine enorme Herausforderung und vielleicht auch bedrohliche Überforderung. Entscheidende Tücken verstecken sich bereits im Vorspann der Kongressankündigung. Dort lautet es:

> „BEWEGUNGEN sind konstitutiv für das Pädagogische. Menschliche Entwicklungsprozesse, pädagogische Beziehungen wie pädagogische Organisationen sind nur als Veränderungen in der Zeit, als Bewegungen, denkbar. Das kommt etwa in der Rede von den Entwicklungs- oder Lernbewegungen zum Ausdruck. BEWEGUNGEN verweisen zugleich auf die Aktivitäten kollektiver Akteure, die historisch als Aufklärungsbewegungen, pädagogische oder Erziehungsbewegungen beobachtet werden können. Verhältnisse der Bildung, Erziehung und Sorge sind beständig in BEWEGUNG. Sie unterliegen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und prägen diese mit. Pädagogisches Handeln bewegt Menschen wie Gesellschaften.“

Die hier ins Auge springende Allgemeinheit des Begriffs ist gleichermaßen verführerisch wie verfänglich. Grundsätzlich werden Bewegungen in diesem Kontext als Veränderungen in der Zeit betrachtet. Zeitliche Erfahrungen treten allerdings oft in räumlichen Bildern auf. Bewegung enthält so den *Weg,* Fortschritt den *Schritt.* Revolution, ein prominenter Bewegungsbegriff, stammt etwa aus der Astronomie und bezeichnete im 15. Jahrhundert die Umlaufbahnen der Himmelskörper, bevor er im 17. Jahrhundert auf politische Ereignisse übertragen wurde (vgl. Koselleck 2006: 161f.). Ob allerdings von Orts- oder Zeitveränderung die Rede ist, alles ist irgendwie in Bewegung: unser Leib, unsere Geschichte, unsere Gegenwart, unser

---

1 Deshalb halten sich die Darlegungen sehr eng an den Eröffnungsvortrag zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. März 2018.

Denken, unsere Lebensformen, Wahrnehmungsweisen und vieles mehr. Schon eine Ausnahme zu denken, ist schwierig, wenn man sich nicht sofort dem Medusenfluch des Stillstands ausliefern will. Stillstand meint oft eine Unterbrechung. Waffenstillstand bedeutet nicht das Ende des Kriegs. Trägheit, wie manche meinen, taugt auch nicht als Gegenbegriff; denn in der neuzeitlichen Physik kann auch eine Bewegung, auf die keine äußeren Kräfte einwirken, träge sein (vgl. Koch 2014). Wir neigen heute dazu, Bekundungen von Aufbruch und Erneuerung eifrig willkommen zu heißen und folgen damit dem „abendländischen Aktionskommando“ im Sinne von Thomas Mann (1998: 889).

Ausgerechnet am Abend der Bundestagswahl am 24. September 2017 beharrt jedoch die damals geschäftsführende Bundeskanzlerin, als sie nach der Zukunft befragt wird, auf ihrem Motto: „In der Ruhe liegt die Kraft“, und sie lässt eine noch problematischere Stagnationsphrase fallen: „Ich sehe nicht, was wir anders machen sollten“ (Merkel 2017). Diese Worte liegen ganz und gar nicht im Trend, so wie das „en marche“, mit dem Emmanuel Macron seinen Initialen E. M. Leben einhaucht. Der Titel des Koalitionsvertrags bezeugt dann auch die Rückkehr zum Zeitgeist. Er lautet: „Ein *neuer* Aufbruch für Europa – Eine *neue* Dynamik für Deutschland – Ein *neuer* Zusammenhalt für unser Land“. Ungeachtet der Gefahr eines blinden Aktionismus und der Kampfansage an das Bestehende, nur weil es Bestehendes ist, ist nun alles neu, dynamisch und im Aufbruch, gleichsam marschbereit, mobil (vgl. Liesner 2006). Die „Rhetorik des permanenten Neubeginns“ (Konersmann 2015: 328) repräsentiert einen schweigenden Konsens im Hinblick auf das Primat der *vita activa* gegenüber der *vita contemplativa*. Dem entspricht unser Lebensgefühl, wenn wir mit dem Smartphone in der einen Hand und dem Coffee-to-go in der anderen rastlos unterwegs sind, nicht selten allerdings auf dem Weg zum nächsten Sitzplatz. Diesseits aller Geschäftigkeit leben wir nämlich in sesshaften Gesellschaften. Wir sitzen sogar bei der Bewegung: in unseren Autos, in Bahnen, Bussen und Flugzeugen. Sitzen ist gut, Einsitzen, Nachsitzen und Sitzenbleiben nicht. Den *homo sedens* (vgl. Eickhoff 1997) umzingeln Mobilitäts- und Flexibilitätsimperative. Er praktiziert einen Aktivitätskult, in dem es nicht reicht, aktiv zu sein. Man muss *pro*aktiv, darf allerdings nicht hyperaktiv sein.

Unter dem Begriff der Bewegung verschwistern sich dabei Homogenisierungssehnsüchte mit Innovationsappellen. Auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau steht der Begriff der Bewegung dabei in der Gefahr, zynisch zu schillern. Er wird gleichgültig gegenüber dem mitunter erlittenen Konkreten. Der Container symbolisiert andere Bewegungen als das Automobil. Flüchtlingsbewegungen, Protestbewegungen und die Bewegung des Uhrzeigers sind wohl kaum in einem Atemzug zu nennen. Fahrende Völker erregen Verdacht und Misstrauen. *Die freie Fahrt für freie Bürger* mutiert dagegen von einer Kampfparole des ADAC zum vielfach angestimmten Glaubensbekenntnis, das jederzeit aktiviert werden kann, wenn unserer Automobilität aus wie überzeugenden Gründen auch immer Grenzen gezogen werden sollen. Es gibt daher viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede, wenn von Bewegung oder Bewegungen die Rede ist.

Die grundsätzliche Zurückhaltung und Vorsicht gegenüber Bewegungsbegriffen gründen in einem „Komplexitätsverdacht“ (vgl. Vogl 2008: 109). Dass dieses Bedenken nicht an den Haaren herbeigezogen ist, belegt das beinahe 320 Seiten umfassende Programmheft dieses Kongresses. Gewiss, in manchen Ankündigungen sitzt der Begriff nicht gut und wirkt wie provisorisch übergezogen. Aber stets lässt sich eine Formulierung finden, in der das Wort „Bewegung“ seinen Ort findet. Es kann im Folgenden demnach nur um den Versuch einer vorläufigen Sichtung des Begriffsgebrauchs gehen, nicht etwa um bündige Definitionen und schon gar nicht am Beginn der Überlegungen, deren Fortgang sich nach folgenden Stichworten entfaltet: 1. Selbstbewegung, 2. Bewegungen und 3. rasante Bewegungen. Manches mag

fehlen. Anderes wird abenteuerlich anmuten, einiges weit hergeholt, aber nichts wird willkürlich oder um der bloßen Unterhaltung willen gesagt. Es geht auch nicht darum zu überzeugen, sondern darum, den Diskurs in Bewegung zu halten oder zu bringen.

2 Selbstbewegung

Ralf Konersmann (2015: 12) hat gezeigt, dass in unserer Zeit ein „Kulturprimat der Unruhe" herrscht, eine stille Macht, die uns unbemerkt lenkt. Wie „Unruhe" ist auch „Bewegung" ummantelt von einer Fraglosigkeit der Normalität. Der Begriff fungiert als unbestrittener Sympathieträger. Obgleich ihm mit dem Kongress eine intensive Aufmerksamkeit geschenkt wurde, spiegelt sich seine theoretische Unauffälligkeit in erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken wider, in denen er nur sehr selten den Status eines Lemmas erreicht. D.h. aber nicht, dass Bewegungsvorstellungen in der Disziplin auf den Kontext des Sportunterrichts und anthropologische Analysen der Leiblichkeit beschränkt sind, wie später noch deutlich werden wird.

Auf einen ersten flüchtigen Blick ist der Begriff der Bewegung außer im sportlichen Kontext vor allem in der Physik beheimatet. In der Antike faszinierten insbesondere die Bewegungen der Himmelskörper. Sie wurden als kreisförmig wahrgenommen. Der Kreis war dementsprechend die ideale Gestalt. Noch in unserer Zeit profitiert der kybernetische Regelkreis von diesem Ansehen. Die Beobachtung kreisförmiger Umlaufbahnen konnte sich dennoch nicht durchsetzen, und mit der Korrektur entstand unser heliozentrisches Weltbild, dem ganz andere Bewegungsmuster zugrunde liegen. Galilei, dem die Worte „Und sie bewegt sich doch" als trotzige Standfestigkeit gegenüber der Inquisition in den Mund gelegt wurden, fungierte in vielen Geschichten als Märtyrer wissenschaftlichen Fortschritts. Diese Erzählungen dienten auch dazu, der Bewegung als solcher Glanz zu verleihen und dem Stillstand zu misstrauen. Hinter den schlichten Worten von Stillstand und Bewegung verbirgt sich eine Kontroverse zwischen der kirchlichen Autorität, die es zu bewahren gilt, und der Erneuerung des Wissens, die in die Hände von Naturwissenschaftlern gelegt wird. Als Historiker aber in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Akten zum Galilei-Prozess zu untersuchen begannen, mussten sie schnell feststellen, dass dieser Satz „Und sie bewegt sich doch" so nie gefallen sein konnte. Mehr noch: In den Dokumenten zeigte sich die Kurie den Erkenntnissen des Astronomen gegenüber deutlich aufgeschlossener, als man angenommen hatte.

In seinen *Discorsi* jedenfalls blickt Galilei auf die Philosophie und hält fest: „Nichts ist älter in der Natur als die *Bewegung,* und über dieselbe gibt es weder wenig noch geringe Schriften der Philosophen" (zit. nach Gebauer 1997: 501). Das stimmt, und es ist ausgeschlossen, eine zufriedenstellende philosophische Rückschau zu unternehmen. Ganz allgemein ist jede Art der Veränderung angesprochen. Der Frage nach dem Wesen der Bewegung wird auf vielfältige Weise nachgegangen. Aber es gibt auch die Überzeugung, dass es Bewegung nicht gibt, was mit den Zenonischen Paradoxien in das kulturelle Gedächtnis eingegangen ist. Die Provokation bestand darin, Bewegungen so weit zu zerstückeln, dass nur noch übrigblieb, die kleinsten Einheiten als unbewegt zu betrachten.

Platon zweifelte nicht an der Existenz von Bewegung. Er betont: „Das Gute also ist Bewegung für Seele und Leib, und umgekehrt das Gegenteil davon" (Theaitetos 153c). Dabei dachte er an die Bedeutung der Leibesübungen und an das Lernen als Bewegung der Seele.

Er unterschied zwischen der Bewegung einer Kreisscheibe, einer gleitenden, einer fortschreitenden Bewegung, Wachstum, Abnahme, qualitative Veränderung, Vernichtung und Entstehen. Dann erwähnt er noch zwei weitere besondere Bewegungen. Die neunte Bewegungsform meint jene, die nur durch etwas anderes bewegt wird. Die zehnte aber ist die wichtigste Bewegung, nämlich die Selbstbewegung. Kleinias fasst zusammen: „Unendlich weit, so müssen wir doch wohl behaupten, ragt die Bewegung hervor, die sich selbst bewegen kann, während die andern ihr sämtlich nachstehen" (Nomoi 894d). Deswegen ist die zehnte Art auch eigentlich die erste. Selbstbewegung kommt aber nur dem Lebendigen, Beseelten zu. Das sich selbst Bewegende ist Quelle und Anfang aller Bewegung, „weil es nie sich selbst verläßt" (Phaidros 245c). Das sich selbst Bewegende entsteht und vergeht nicht. Die göttliche Selbstbewegung ist daher die Bewegung schlechthin.

Von heute aus gesehen ist es bemerkenswert, dass im Hinblick auf die menschliche Sehnsucht nach Gottähnlichkeit bereits hier ein Fahrzeug im Spiel ist: der Seelenwagen, ein Bild, mit dem Platon die humane Seele auf dem Wege zu ihrer Unsterblichkeit veranschaulicht. Dieses gefiederte Gespann ist beim Menschen im Unterschied zum göttlichen durch Antagonismen belastet; denn widerspenstige Rosse treiben es in verschiedene Richtungen. Die befiederte Seele kann in den Himmel gelangen, verliert sie aber ihre Flügel, nimmt sie als unbefiederte einen „erdigen Leib" an. Die Vergöttlichung der Selbstbewegung hinterlässt ihre Spuren in unserer westlichen Geschichte.

Dem platonischen Gleichnis von dem Sonnenwagen entsprachen der alttestamentliche Mythos des Propheten Ezechiel und die Himmelfahrt des Elias, die im Buch der Könige geschildert wird. Dort heißt es:

> „Und als sie [scil. Elias und sein Nachfolger Elisa] miteinander gingen und redeten, siehe, da kam ein feuriger Wagen mit feurigen Rossen, die schieden die beiden voneinander. Und Elia fuhr im Wetter gen Himmel" (Die Bibel: Das zweite Buch der Könige, 2; 11).

Es ist nicht das einzige Himmelsgefährt im Alten Testament. Wirkmächtig wurde vor allem die Vision des Propheten Hesekiel (Die Bibel: Der Prophet Hesekiel 1; 4-28 und 10, 1-20). Gott erscheint auf einem schwer zu veranschaulichenden vierrädrigen Fahrzeug, „das von menschlich-tierischen Engelmischwesen geleitet war und sich ohne Zugtiere und ohne Steuerung von selbst in jede Richtung bewegen konnte, […]" (Berns 1996: 27). Selbst- und Allbewegung stehen für eine divine Mobilität, mit welcher der Mensch liebäugelte.

In der Renaissance überschlagen sich die Versuche, zugtierlose Himmelswagen in fantasievollen Allegorien darzustellen und an ihrer technischen Realisierung zu arbeiten, wie unzählige zeitgenössische Holzschnitte belegen. Noch Comenius arbeitet unermüdlich an seinem *automaton vere automaton*, seinem *perpetuum mobile*, das sein Mosesstab sein sollte, das göttliche Zeichen dafür, dass er der neue Elias sei (vgl. Schaller 1997: 42ff.). Die göttliche Selbstbewegung gab technologischen Fantasien eine bis heute maßgebende Façon. Noch unsere Automobile verleihen Menschen den göttlichen Glanz des unbewegten Bewegers oder der „selbstbestimmten Bewegung schlechthin" (Berns 2001: 13). Beweglichkeit erscheint als Mittel der Allgegenwart und damit als Zeichen von Herrschaft. Die Himmelswagen der Renaissance kannten noch keinen Geschwindigkeitsrausch. Ihr Privileg war neben der Selbstbewegung die Allbeweglichkeit. Bei uns dominiert dagegen die Geschwindigkeit auf Kosten der Allbeweglichkeit, die in einer einseitigen Autobahnung verschwindet, in der eine selbstbestimmte Richtungswahl ausgeschlossen ist (vgl. ders. 1996: 77).

Nicht nur als göttliche Mobilität besitzt die Selbstbewegung ein Privileg. Sie war lange Zeit gleichbedeutend mit Leben und vom Artifiziellen sowie Mechanischen unterschieden.

Längst haben sich derzeit diese Differenzen unter dem Einfluss der Lebenswissenschaften verschliffen. Der als hirntot Diagnostizierte bewegt sich selbst und soll doch nicht lebendig sein.

> „Die Lebenswissenschaften stellen eine Forschungsrichtung dar, die die Vorstellung vom Menschen als einem durch genetische, biologische und biotechnologische Hilfsmittel und ‚up-grades' verbesserten Wesen erzeugt" (Knorr Cetina 2009: 63).

Produkte der Pharmaindustrie, der Prothesentechnik, von Bio- und Nanotechnologien und Implantate ermöglichen die schrittweise Umgestaltung des Humanen ins Transhumane. Enhancement erscheint als lang ersehnte Verwirklichung des „Neuen Menschen". Die Grenze zwischen Mensch und Maschine verliert an Relevanz. Direkte Verbindungen von Denken und digitaler Intelligenz könnten zu erheblichen Beschleunigungen führen, die den Umweg über Erfahrungen vermeiden. Der Erzfeind der Bewegung, der Tod, verliert in transhumanistischen Visionen von technisch ermöglichter Unendlichkeit seinen Schrecken (vgl. Dickel 2016).

Automation und Autonomie, deren modernes Verständnis gleichzeitig entstand, stehen im Licht des kybernetischen Stils nicht in einem agonalen Verhältnis zueinander. Sie sind zwei Seiten einer Medaille. Prototyp des derzeitigen Automaten ist ein autopoietisches System, Doppelgänger des kybernetischen Regelkreises, der unter dem Zepter der Information auf der Basis von Rückkopplungseffekten selbstreferentiell funktioniert. Selbstherstellung ist die neue Version der Selbstbewegung. Dabei werden Prozesse der Selbststeuerung und -kontrolle in der kindlichen Entwicklung bereits früh eingeübt und als soziale Praxis normalisiert. So ist „selbstgesteuertes Lernen" heute erziehungswissenschaftlicher Standard. Es basiert auf Selbstbeobachtung, Zielorientierung und Strategien, welche der kontinuierlichen Selbstüberwachung bedürfen und der abschließenden Bewertung der Effizienz ausgesetzt sind. Mit Praktiken freiwilliger Selbstkontrolle organisiert sich ein Selbstverständnis, durch das sich die Agenten innerhalb einer Wissensgesellschaft als selbstorganisierte Informationssysteme betrachten und behandeln. Kontrolle wird zu einem positiven Konzept, in dem sich Sicherheit und Effizienz verschwistern. Es bleibt kein Raum für eine Selbstdeutung im Sinne fragiler Subjektivität. Selbst Therapien oder pharmazeutische Produkte dienen vor allem der Funktionsfähigkeit und Beseitigung der Störanfälligkeit von Agenten des Systems. Aber auch die traditionsreiche Selbstauslegung des Menschen als Stifterfigur autonomer Subjektivität, diesem Herzstück der Moderne, bleibt ohne Resonanz. Das Selbst erzeugt sich in wandelgetriebenen Prozeduren des Selbstmanagements, der Selbstorganisation, der Selbstbeobachtung.

3 Bewegungen

Begriffe organisieren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen. Sie verursachen Konzentrationen, aber auch Ablenkungen. Sie treffen den Zeitgeist, oder verfehlen bzw. ignorieren ihn. Sie prägen und fördern Selbstbilder, so auch die Selbstbeschreibung von Menschen als aktive und freie Bürgerinnen und Bürger, die ihre Lebensrisiken selbst in die Hand nehmen können und wollen. Die Wertschätzung der Bewegung ist alt und geht auf die Bewunderung der Himmelskörper zurück. Platon verband die Ruhe mit Fäulnis und Zerstörung. Sie galt ihm als Gegenteil der Erhaltung (vgl. Theaitetos 153c). Bewegungsbegriffe, die nach Koselleck im 18. Jahrhundert aufkommen, „stellen sprachliche Gemeinsamkeiten durch alle politischen Lager her, worüber auch im Einzelnen gestritten wird“ (Koselleck 1979: 328 und 339ff.). Zwar hat es die Worte Fortschritt, Entwicklung, Emanzipation und andere schon vorher gegeben. Sie werden jedoch nun mit einer beispiellosen Dynamik aufgeladen. In ihrem Gefolge finden wir Neologismen, die uns heute sehr vertraut sind: Republikanismus, Patriotismus, Liberalismus, Konservativismus, Nationalismus, aber auch Faschismus und Nationalsozialismus. Diese Bewegungen repräsentieren keinen Erfahrungsgehalt, sondern eher eine psychische Disposition, eher ein Programm als eine Aktion. Die Erfahrungsarmut ist jedoch zugleich ein Reichtum, nämlich an Erwartungen und Aussichten. Bewegungsbegriffe „kompensieren […] ein Defizit an Erfahrung durch einen Zukunftsentwurf, der erst einzulösen sein wird“ (ebd.: 82). Es fiele nicht schwer, die Aktualität dieses Umstands mit Bewegungen der heutigen Zeit zu bezeugen.

Das Wort Bewegung „wird seit dem 17. Jh. umgangssprachlich benutzt zur Beschreibung spontan entstehender, schwach koordinierter Handlungen in einer vorrevolutionären Situation“ (Frese 1971: Sp. 880). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts findet man in politischen Schriften den Gegensatz von Bewegung und Reaktion, wobei unter Bewegung vor allem emanzipatorische Bewegungen verstanden wurden. Seit der Französischen Revolution wurde Bewegung auf politisch-soziale Ereignisse angewandt. Nach 1815 standen sich Bewegungspartei und die Partei der „Beharrung“ oder der Reaktion gegenüber (vgl. Conze 2004: 229). Den Begriff Revolution wollte man auch deshalb vermeiden, weil er in Deutschland unter den Gebildeten aufgrund der gewaltförmigen Folgen der Französischen Revolution heftig kritisiert wurde. Nach der Revolution von 1848/49 war es üblich geworden, von der Arbeiterbewegung zu sprechen.

In der weiteren Entwicklung werden Bewegung und Fortschritt oft als Synonyme behandelt. Kennzeichnend bleibt für die verschiedensten politischen, sozialen und religiösen Reformbewegungen, dass sie schwach organisiert sind. Die herrschende Bedeutung bezog sich auf den

> „lockeren Zusammenhang unter freiheitlich-demokratischen Bestrebungen und Handlungen von Einzelnen, Gruppen, Organisationen und Parteien, der zwar von den Beteiligten als Einheit erfahren wird, aber organisatorisch subjektlos blieb“ (Frese 1971: Sp. 880).

Bestimmte Arbeiter- und Frauenbewegungen sind auf emanzipatorische Ziele wie Selbstbestimmung und Chancengerechtigkeit gerichtet. Dies ändert sich gänzlich durch die faschistische Bestimmung der Nationalsozialisten, die auch auf Bewegung setzten. Emanzipatorische Inhalte fallen ebenso weg wie die Reaktion als Gegenbewegung, die nun unter Strafe gestellt und nicht mehr zur Gesamtdynamik gezählt wird. Die schwache Koordinierung weicht der straffen Organisation, die „von der Wiege bis zum Grabe“ militärisch überformt wurde (vgl. Haring 2016: 11). Von Volksbewegung ist die Rede, die durch den geteilten Antisemitismus

mobilisiert wurde. Volkswagen und Autobahn fungieren als mobilitätspolitische Symbole der totalen Mobilmachung. Victor Klemperer notiert in seinem Notizbuch zur Lingua Tertii Imperii, zur Sprache des Dritten Reichs:

> „So sehr ist Bewegung das Wesen des Nazismus, daß er sich selber geradezu als ‚die Bewegung' bezeichnet, und seine Geburts-Stadt München als die ‚Hauptstadt der Bewegung', und daß er, der sonst für alles ihm Wichtige nach tönenden, nach gesteigerten Worten sucht, das Wort Bewegung in all seiner Schlichtheit beläßt" (Klemperer 1996: 239).

Bevor der Begriff der Bewegung damit vollends seine Unschuld verlor, legten sich dunkle Schatten auf ihn. Um die Jahrhundertwende setzten sich wirkungsvolle Bewegungen in Gang, in denen Fortschrittszweifel, Wissenschaftspessimismus und Kritik an den Folgen der Industrialisierung ihren Ausdruck fanden. Nervosität macht sich breit. Die disziplinäre Führungsrolle wird nun nicht mehr von der Physik wahrgenommen, sondern von der Biologie. Im kulturkritischen Klima der Zeit bleibt dieser Wechsel zunächst unbemerkt. „Leben" avanciert zum Leitbegriff und verdrängt das Lob des Fortschritts zugunsten eugenischer Gattungsplanungen. Das Kind wird daher zum Sinnbild der Suche nach dem Verlorenen, das nicht länger in der Zukunft vermutet wird, sondern in einem dichten Wurzelgrund, dem kein Begriffsvermögen gewachsen ist. Das Kind wird zum idealen Menschen, zur Utopie des „Neuen Menschen" (vgl. Grabau 2013: 167ff.). Die Anstrengung des Begriffs ist nicht länger Fanal des Aufbruchs in eine mündige Gesellschaft. Sie bedeutet Zerstörung ganzheitlicher Ursprünglichkeit. Trieb steht gegen Bewusstsein. Ungebändigte Natur bedroht historisch errungene Freiheit. Leben verbindet das Dunkle, Unmittelbare, Echte mit der überlieferten Ehrfurcht vor der Naturwissenschaft zu einer politisch brisanten Weltanschauung. Lebensformen, die in der Natur ihre Vorbilder finden wie in Ernst Haeckels Radiolarien, garantieren Ordnungen und schützen vor der Anarchie.

Die Aufklärung des 18. Jahrhunderts wird folgerichtig zum Feind aller ursprünglichen Lebensformen. Der Liberalismus des 19. Jahrhunderts gilt als Bedrohung von Form und Gestalt. Das Kritische der Moderne wird zur jüdischen Destruktion. Adolf Bartels, ein wichtiger Wortführer, konstatiert:

> „Die alten Lebensformen werden von der Aufklärung, dem aufgeklärten Despotismus, Bureaukratismus, Philistertum, Spekulantentum, Judentum, vernichtet, und die produktiven nationalen Kräfte werden gleichzeitig lahmgelegt, da der Verstand sich schöpferisch geberdet und überall ‚Einrichtungen' schafft, die höchstens als Surrogate wirklicher Lebensformen gelten können, wodurch dann zuletzt eine nationale ‚Dekadenz' entsteht – […]" (Bartels 1909: 135).

Herman Nohl prägte den Begriff „Die pädagogische Bewegung" und ordnete sie der „Deutschen Bewegung" zu, die er folgendermaßen charakterisierte:

> „Im Gegensatz gegen die Aufklärung und eine bloße Wissenskultur mit ihrem Individualismus, ihrer Veräußerlichung jedes menschlichen Gehaltes zu Nutzen und Leistung, ihrer Trennung aller Einheiten des Lebens sucht diese Bewegung die neue Einheit eines höheren geistigen Lebens, die schließlich in einem neuen Verhältnis zum metaphysischen Grunde unseres Daseins wurzelt und aus dieser letzten Einheit alle jene Trennungen aufhebt und die toten Formen der Kultur wieder belebt und von innen neu gestaltet" (Nohl 1961: 12).

Wenn auch begrifflich keine Einheit zu fassen war, so betonte Nohl die einigende Kraft des Lebensstils, insbesondere der Jugend: „eine neue Kultur des Wanderns als einer freien geistigen Betätigung, ein neues Verhältnis zu einfacher Musik und Tanz, neue Verkehrsformen der Geschlechter“ (ders. 1949: 23). Dieser Stil vereinte Reformbewegungen unterschiedlicher Art, etwa Jugend-, Kunsterziehungs- und Landerziehungsheimbewegung. Ein „neuer Wille zum Volk“ wurde beschworen und der neue Lebensstil durch einen neuen Lebenstypus ergänzt (ders. 1961: 15). Dieser Lebenstypus ordnet jede Individualität der Form unter und bewertet „die Unterordnung in die Tradition höher […] als die freie individuelle Beweglichkeit und Schaffenskraft“ (Nohl zit. nach Klafki/Brockmann 2002: 222). Erziehung zur Führung und „Entwicklung kriegerischer Qualitäten“ ergänzen die Geheimnisse des Typus. Es ging nach Nohl (1961: 15) zunächst um das Öffnen „des engen Lebensraumes der bürgerlichen Welt in eine neue metaphysische Unendlichkeit“. Alles drehte sich um den „Neuen Menschen“, um die Herausbildung eines „neuen Menschentypus“ (vgl. Bollnow 1934: 3). Der verpönte Individualismus wurde durch eine Typenlehre ersetzt, die eine prinzipielle Umwandlung des Menschen beabsichtigte. Otto Friedrich Bollnow hebt 1934 hervor:

> „Es handelt sich um einen grundsätzlichen Bruch mit derjenigen großen einheitlichen Bewegung, die innerhalb unserer deutschen Bildungstradition in der Dichtung als Klassik, in der Philosophie als Idealismus und in der Pädagogik als Neuhumanismus bezeichnet wird“ (ebd.: 6).

Solange man sich noch am Begriff der Bildung orientiere, bemühe man sich ganz umsonst um ein neues Menschenbild. Kein Weg führe vom Ideal des Gebildeten zur „*Durchformung wirklich des ganzen Volkes*“ (ebd.: 23). Diese ganze Bewegung werde in der Gegenwart in Frage gestellt.

In seiner berühmten und berüchtigten Vorlesung im Wintersemester 1933/34 geht es Nohl nicht länger um eine neue metaphysische Unendlichkeit, sondern um die Not eines Volks ohne Raum, um, wie es dort lautet,

> „eine Rassenpolitik mit der Front gegen den Osten, die das weitere Einströmen nicht bloß der jüdischen, sondern auch der slawischen Volkselemente, die den Prozess der deutschen Rassenbildung stören und die Festigkeit unserer Nationalität lockern, verhindert“ (zit. nach Klafki/Brockmann 2002: 199).

Auch Eduard Spranger lässt sich vom nationalsozialistischen Aufbruch vereinnahmen. Leben, höhere Geistigkeit, Rasse, Volk und Heimat finden zusammen in einer Bewegung, welche die Weimarer Demokratie als „lange[] Erschöpfungsperiode, die nach dem Kriege gefolgt war“, diskriminiert (zit. nach Witte 2006: 483). Spranger geht es, wie er formuliert, „um *den positiven* Kern der nationalsozialistischen Bewegung […], mag er heute für manche durch die bloß negative Seite eines übersteigerten Antisemitismus verdeckt werden“ (ebd.). Positiv sei auch die „Gemeinsamkeit des Blutes“, die „bewußte Pflege der Volksgesundheit und die Eugenik“, die bodenständige Heimattreue und anderes mehr zu bewerten. Mündigkeit wird dem Dienst geopfert, der Einzelne einer höheren Ordnung. Es lohnte sich, diesem Bewegungsbegriff genauer nachzugehen, als es in diesem Zusammenhang möglich ist. Eine Anspielung auf Aktuelles soll jedoch nicht unterschlagen werden: Alexander Gauland bezeichnet die AfD als „Partei der Bewegung auf der Straße“. In seiner Schlichtheit ist der Begriff Bewegung extrem korrupt. Es fällt nicht leicht, sich von dieser Vergiftung des Begriffs zu erholen. Dennoch soll ein letzter Schritt den rasanten Bewegungen in Zeiten des Internets gelten.

4 Rasante Bewegungen

Nachdem sein Ahne vor allem für die Optimierung militärischer Datenflüsse zuständig war, schien sich das Internet zum Inbegriff von Demokratisierungsvollzügen zu mausern, indem es gleichberechtigte Zugangsbedingungen und Teilnahmemöglichkeiten erleichterte. Die Magna Charta zum Thema „Cyberspace und der amerikanische Traum“ von 1994 schwärmte von der weltumspannenden Kommunikation und Wissensvermittlung. Die Freiheit von Gemeinschaften und Individuen schien grenzenlos, die Teilhabe am Wissen nicht hierarchisch geordnet zu sein. Die Magna Charta lehnte deshalb das Bild der Datenautobahn ab, weil es den Eindruck vermittelte, dass Informationen wie Verkehrsströme geregelt und durch bürokratische Interventionen gegängelt würden und damit die individuelle Freiheit beeinträchtigten (vgl. Bredekamp 1997: 326ff.). Überdies wird in dem Manifest der Sturz der Materie zugunsten des Geistes gefeiert (vgl. ebd.: 330). Erst in unserer Zeit wird das Ausmaß dieser Fehleinschätzung deutlich. Die enormen Mengen von Speicherplatz beanspruchen außerordentliche Vorräte an umweltbelastender Energie. Zudem wurde im Dezember 2017 in Amerika die Netzneutralität aufgehoben. Demokratisierungsbemühungen können dadurch ebenso gefährdet werden wie durch die Kapitalisierung der Daten.

Die Beteiligung an den rasanten Bewegungen in sozialen Netzwerken hat Folgekosten. Um im Spiel zu bleiben, muss man sich preisgeben. Immer wieder stoßen wir bei der Diskussion der Digitalisierung unserer Lebenswelt auf Unentschiedenheiten. Auf der einen Seite wachsen unsere Interaktionsmöglichkeiten, auf der anderen Seite schrumpft unsere Privatsphäre. Es entsteht das sogenannte *privacy paradox*. Die Teilhabe am sozialen Netzwerk ist kaum noch zu vermeiden, wenn man nicht die soziale Isolation riskieren will. Man nimmt in Kauf, dass man sich den Bedingungen von Unternehmen beugt, die mit privaten Daten Geschäfte machen. Man macht sich verdächtig, wenn man in sozialen Netzwerken fehlt. Man verschwindet buchstäblich aus dem sozialen Miteinander. Die Nutzer entpuppen sich als „Komplizen des Erkennungsdienstes“ (vgl. Bernard 2017). Digitale Selbstvermessungen, Einfädelungen in das Netz der intelligenten Dinge führen zu wachsenden Datenschatten. Die Selbstverwanzung der Betroffenen nimmt zu, ohne dass sich ein besonderer Protest dagegen erhebt.

Schwarzweißmalerei hilft jedoch nicht weiter. Es bietet sich an, die Extreme der Pathologisierung des Medienkonsums als Selbst- und Weltverlust und seiner Verherrlichung als radikal freie Öffentlichkeit zu vermeiden. Nicht die Wirklichkeit verschwindet, von der noch die virtuelle Welt und die *augmented reality* profitieren, sondern unsere Beziehung zu ihr ändert sich, d.h. unsere Empfänglichkeit für das, was uns angeht, ohne dass es für uns schon durch Interventionen von anderen zugerichtet wäre, nimmt ab. Diese Indifferenz ist ein Problem, das unsere Welt als Lebenswelt aufs Spiel setzt.

Dass Medien unsere Lebenswelt verändern, ist keine neue Erscheinung. Die Druckerpresse mit beweglichen Lettern veränderte die Öffentlichkeit in eindrucksvoller Weise. Die gerade ausgiebig gefeierte Reformation ist ein überzeugender Beleg dafür. Flugblätter stacheln Kritik an und ermöglichen die Teilhabe am Geschehen andernorts. Gleichzeitig boten sie Flächen für Hohn, Spott und Demütigung. Der Brief erleichtert die Verständigung, gibt aber auch Gelegenheit zu erpresserischen Schreiben. Das Fernrohr ebnet nicht nur dem Astronomen, sondern auch dem Voyeur den Weg. Mit dem Schiff kommt der Schiffbruch, mit der Eisenbahn die Entgleisung. Nichts spricht dagegen, einer Geschichte des Fortschritts eine des

Unfalls beiseite zu stellen. Diese Mehrdeutigkeit gilt es auch für Erfahrungs- und Wahrnehmungsweisen im Internet zu berücksichtigen. Bedenken sind in dieser Perspektive dann angebracht, wenn ein Gesichtspunkt andere überstrahlt und damit unsichtbar macht.

„Es gehört zu den Paradoxien der digitalen Kultur, dass in einer Zeit der umfassenden Fremdsteuerung persönlicher Daten die Rhetorik der Selbststeuerung Ihre größten Erfolge feiert“ (Bernard 2017: 188). Es normalisiert sich die Vorstellung, dass wir unabhängig von der Fürsorge anderer unser Leben im Eiltempo selbstorganisiert führen können. Wir leben in smarten Umgebungen, in denen uns die Dinge warnen, mahnen und Befehle erteilen. Das Fitnessarmband kontrolliert unsere Biodaten und konfrontiert uns mit Risiken. Unser Auto drangsaliert uns mit unangenehmen Geräuschen, wenn wir uns etwa nicht anschnallen oder eine Tür nicht korrekt geschlossen wurde. Die intelligenten Systeme rücken der Fehlbarkeit des Menschen auf den Leib. Selbstständigkeit in der Lebensführung scheint heute das höchste Ziel zu sein. Manchmal hat man den Eindruck, dass sich unsere Gesellschaft lieber Maschinen leistet als anteilnehmende Menschen. Altersgerechte Assistenzsysteme heißt das Zauberwort. Diese Systeme zielen auf Probleme alternder Gesellschaften und darauf, dass Betreuungsbedürftige aufgrund der prompten und effizienten Hilfe des Internets der Dinge weiterhin selbstständig leben könnten. Geselligkeit können sie allerdings nicht bescheren.

Wie das Auto in räumlicher Hinsicht hat das mobile Telefon unsere Lebenswelt in zeitlicher Perspektive radikal verändert. Wir leben „schlaflos im Spätkapitalismus“ (Crary 2014). Während das Auto insbesondere unseren Lebensraum massiv verändert hat, formt das Smartphone unser Zeitempfinden. Mobiltelefone machen uns zu jemandem, der prinzipiell unbegrenzt erreichbar ist. Dadurch werden Menschen mit ihrem Bedürfnis nach Schlaf zu Engstellen und Störfällen moderner Systemanforderungen. Medikamente unterstützen sie dabei, wie Maschinen funktionieren zu können. Man gewöhnt sich an eine „Zeit ohne Warten“ (ebd.: 103). Die Welt droht dabei, ihr soziales Gesicht zu verlieren. Steigerungsdynamiken riskieren solidarisches und loyales Verhalten (vgl. ebd.: 43). Intensiver Technikkonsum geht dabei mit beständigem Selbstmanagement einher; denn die kontinuierlich wachsenden technischen Möglichkeiten erfordern eine fortwährende Einarbeitung, ein „lebenslanges Lernen“.

Insbesondere das Internet hat den mitmenschlichen Begegnungen neue Formen gegeben, die hier auch nicht annähernd alle beachtet werden können. Nicht selten entsteht der falsche Eindruck, als handele es sich bei dem Stichwort „Digitalisierung“ um ein einheitliches Phänomen. Dabei verbergen sich hinter dieser Vokabel sehr unterschiedliche Probleme politischer, ökonomischer, sozialer und auch pädagogischer Natur. Gemeint sind nicht nur Veränderungen in unseren Kommunikationen und Interaktionen, sondern es sind zudem Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, im Bankwesen, aber auch insgesamt unsere politische Existenz angesprochen. Nicht nur in Amerika machen netzbasierte Wahlkampfstrategien auf sich aufmerksam. Wahlentscheidungen rücken in die Nähe von Kaufentscheidungen, wodurch Grundordnungen demokratischen Handelns aufs Spiel gesetzt werden.

Weil es in pädagogischer Hinsicht besonders bedrückend ist, soll das Augenmerk auf das Mobbing im Netz gerichtet werden. Nutzerinnen und Nutzer erleben sich im Netz als omnipotent. Die Distanz von Bedürfnis und Erfüllung geht gegen 0. Die eigene „Wunschökonomie“ droht dabei, über Konventionen des respektvollen Miteinanderumgehens hinwegzugehen. Darunter leiden Sensibilität und Affizierbarkeit, die wiederum unsere Beziehung zu uns selbst, den anderen und der Welt gestalten. Demütigungen waren schon immer auf Publikum angewiesen. Der Angriff galt der Selbstachtung des Opfers und der Steigerung der Macht dessen, von dem die Beschämung ausgeht. Die Macht wird durch Ausschluss aus einer Gemeinschaft realisiert. Während in früheren Zeiten die Demütigungen innerhalb der Familie hierarchisch an Kindern und Bediensteten vollstreckt wurde, ist sie heute oft auf die Peers

übergegangen. Die Familiengröße ist geschrumpft. Als Privatraum fehlt ihr das Publikum. Kinder verbringen heute viel Zeit mit elektronischer Kommunikation im Kreise der Gleichaltrigen. Diese sind im Hinblick auf die Selbstachtung deshalb besonders relevant (vgl. Frevert 2017: 135). Mobile „elektronische Beichtstühle" (vgl. Bauman 2014: 45) und der ‚technische Pranger' finden im Fernsehen ihre Vorbilder und werden normalisiert. Bloßstellungen erobern ihr Publikum. Herabwürdigungen und Beschämungen werden als Unterhaltung salonfähig. Die Tiefe dieser Verletzungen bleibt unsichtbar. Die Freude am Kummer anderer ist spannend oder cool (vgl. Holert 2004: 42ff.) und markiert das Selbst als Produktivkraft. „Im Zentrum steht […] die Demütigung als Demütigung, der Spaß an der Erniedrigung, Beschämung als Selbstzweck" (Frevert 2017: 141). Einerseits handelt es sich hier um ein Zeichen für soziale Desintegration. Andererseits bleibt der Erfolg von der Beglaubigung durch andere abhängig. Noch der Trost des Vergessens ist wirkungslos; denn das Netz vergisst nichts. Beschleunigung und Erhalt gehören derart zusammen. Die Kontaktaufnahme im sozialen Netz zeugt von einem Schwund an sozialer Toleranz und hohem Selektionsdruck. Ein Bild vom anderen ist schnell gemacht, und für den ersten Eindruck gibt es keine zweite Gelegenheit. Die Geschwindigkeit der Begegnung ist rasant. Nuancen und Grade der Zu- und Abgeneigtheit behindern den schnellen Kontakt. Sie folgen nicht dem Imperativ des „sofort". Der eigene Leib fällt als Lieferant situativer Appelle aus. Mein Angstschweiß, meine Nervosität und mein Geruch vor dem Schirm bleiben folgenlos. Das kann man als Ungebundenheit feiern, indem man die eigene Sichtbarkeit nach Belieben manipuliert. Man kann das aber auch als Problem ins Auge fassen, weil sich das digitale Selbst an seine Echokammern gewöhnt und sich nicht mehr vom anderen befremden und an ihm seine Grenzen finden lässt. Der virtuelle Raum bleibt grundsätzlich unbewohnbar für leibliche Wesen (vgl. Maresch 2004: 284), selbst wenn diese zahlreiche Spuren in ihm hinterlassen haben. Menschen bleiben verwurzelt in ihrer konkreten Lebenswelt, allerdings nur so lange, wie unsere heutige Auffassung vom menschlichen Leben gilt. Doch die ist selbst in Bewegung.

Die Schonungslosigkeit der beschleunigten Internetkommunikation droht, in unseren alltäglichen Umgang miteinander einzusickern. Vieles wird als rabiat und roh erlebt. Antworten fallen lakonisch aus. Auch nimmt die Bedeutung eines differenzierten Mienenspiels zugunsten des knappen Zurufs ab. Eine Gefälligkeit wird etwa quittiert mit „gerne", und in dem heute unvermeidlichen „alles gut" offenbart sich eher eine Erledigungsgeste als ein Trost. Akronyme wimmeln nicht nur in Fachdiskursen. Sie kürzen ab und sie regeln Zugehörigkeiten. Ein interessantes Kürzel ist derzeit „EVA", also das eigenverantwortliche Arbeiten, mit dem das Problem verschleiert wird, dass ausgefallener Unterricht nicht vertreten werden kann, aber für die offizielle Statistik auch nicht ausfallen soll. Amüsant an diesem Kürzel EVA ist, dass es als Euphemismus an die Schlüsselverfehlung in unserer abendländischen Geschichte erinnert.

In den vielen Mobilitäts-, Änderungs- und Fortschrittsprozessen verbergen sich allerdings trotz aller Transformations- und Flexibilitätsappelle Signaturen der Vormoderne, die uns zur Gefahr werden können: Mit der Omnipotenz der Superintelligenzen etwa wiederholen sich Allmachtsstrukturen, denen wir nicht gewachsen sind, deren unsere Vernunft nicht habhaft werden kann. Schon heute generieren digitale Systeme von Hyperintelligenzen Möglichkeiten, deren Algorithmen selbst Fachleuten unzugänglich sind. Wir geben uns überdies den manipulativen Operationen einer intelligenten Dingwelt hin. Wir setzen uns zudem neuen Ewigkeiten aus, nämlich der im sozialen oder asozialen Netz kursierenden Daten, die nicht

verschwinden. Schließlich breiten sich vormoderne Demütigungsprozeduren aus. Selbst die Auswanderung ist machtlos. Das Netz klebt an uns wie eine in Beton gegossene Datenschleppe. Wie sollen wir einen Austritt aus dieser selbst verschuldeten Unmündigkeit finden?

Nach dem Gesagten kann man sich nun fragen, ob „Bewegung" als ein Lemma in pädagogischen Nachschlagewerken nominiert werden soll. Mindestens zweierlei spricht dagegen. Der alltagssprachliche Reichtum des Worts, der als eine positive Unbestimmtheit aufgefasst werden kann, sollte nicht durch eine fachsprachliche Verwendung eingeengt werden. Es kann auch nicht um die Durchsetzung eines einzelnen Wortes gehen und damit um die Suggestion eines Sprachzaubers, der eine einheitliche Struktur vorgaukelt, sondern höchstens um die Bündelung familienähnlicher Bedeutungen, die dann im Einzelnen konkret zu ihrem eigenen Schlagwort abgehandelt werden können. Dem Dargelegten konnte es allenfalls gelingen, dem intriganten, schmucklosen Begriff der Bewegung seinen Charakter als Problem zurückzuerstatten.

Literatur

Bartels, Adolf (1909): Rasse. Sechzehn Aufsätze zur nationalen Weltanschauung. Hamburg: Hanseatische Druck- und Verlags-Anstalt.

Bauman, Zygmunt/Lyon, David (2014): Daten, Drohnen, Disziplin. Ein Gespräch über flüchtige Überwachung. Berlin: Suhrkamp (3. Aufl.).

Bernard, Andreas (2017): Komplizen des Erkennungsdienstes. Das Selbst in der digitalen Kultur. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Berns, Jörg Jochen (1996): Die Herkunft des Automobils aus Himmelstrionfo und Höllenmaschine. Berlin: Wagenbach.

Berns, Jörg Jochen (2001): Himmelfahrten. Mutmaßungen zu Herkunft und Heimkehr des Automobils. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias (Hrsg.): Ich bin mein Auto. Die maschinalen Ebenbilder des Menschen. Köln: Walther König, S. 11-24.

Bollnow, Otto Friedrich (1934): Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Bredekamp, Horst (1997): Politische Theorien des Cyberspace. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Kritik des Sehens. Leipzig: Reclam, S. 320-339.

Conze, Werner (2004): Arbeiter. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1. Studienausgabe. Stuttgart, Klett-Cotta, S. 216-242.

Crary, Jonathan (2014): 24/7. Schlaflos im Spätkapitalismus.. Berlin: Klaus Wagenbach (3. Aufl.).

Dickel, Sascha (2016): Der Neue Mensch – ein (Technik)utopisches Upgrade. Der Traum vom Human Enhancement. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66, 37-38, S. 16-21.

Die Bibel oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der Übersetzung von Martin Luther. Mit Apokryphen. Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt.

Eickhoff, Hajo (Hrsg.) (1997): Sitzen. Eine Betrachtung der bestuhlten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Anabas.

Frese, Jürgen (1971): Bewegung, politische. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1. Basel: Schwabe & Co, Sp. 880-882.

Frevert, Ute (2017): Die Politik der Demütigung. Schauplätze von Macht und Ohnmacht. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Gebauer, Gunter (1997): Bewegung. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 501-516.

Grabau, Christian (2013): Leben machen. Pädagogik und Biomacht. München: Wilhelm Fink.

Haring, Sabine A. (2016): Der Neue Mensch im Nationalsozialismus und Sowjetkommunismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66, 37-38, S. 10-15.

Holert, Tom (2004): Cool. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 42-48.

Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim/Basel: Beltz.

Klemperer, Victor (1996): LTI. Notizbuch eines Philologen. Leipzig: Reclam (15. Aufl.).

Knorr Cetina, Karin (2009): Jenseits der Aufklärung. Die Entstehung der Kultur des Lebens. In: Weiß, Martin G. (Hrsg.): Bios und Zoë. Die menschliche Natur im Zeitalter ihrer Reproduzierbarkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55-71.

Koch, Lutz (2014): Rasender Stillstand. Über Mobilität und Trägheit. In: Fuchs, Birgitta/Farokhifar, Karin/Schütte, André (Hrsg.): Fragile Existenz. Antworten französischer Philosophen. Rheinbach: CMZ-Verlag, S. 137-147.

Konersmann, Ralf (2015): Die Unruhe der Welt. Frankfurt am Main: S. Fischer (2. Aufl.).

Koselleck, Reinhart (1979): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koselleck, Reinhart (2006): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Mit zwei Beiträgen von Ulrike Spree und Willibald Steinmetz sowie einem Nachwort zu Einleitungsfragmenten Reinhard Kosellecks von Carsten Dutt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Liesner, Andrea (2006): Mobilität. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 172-182.

Mann, Thomas (1998). Der Zauberberg. Frankfurt am Main: Fischer.

Maresch, Rudolf (2004): Virtualität. In: Bröckling, Ulric/ Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 277-284.

Mayer, Michael (2016): Kapital als Medium. Zu einer Kritischen Theorie des Medialen. In: Mersch, Dieter/Mayer, Michael (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie. Volume 2. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter, S. 131-153.

Merkel, Angela (2017): http://www.t-online.de/nachrichten/deutschland/bundestagswahl/id_82292118/angela-merkel-nach-der-wahl-ich-sehe-nicht-was-wir-anders-machen-sollten-.html [Zugriff 28. 02.2019].

Nohl, Herman (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Bulmke.

Nohl, Herman (1961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Bulmke (5. Aufl.).

Platon (1990): Phaidros. In: Ders.: Werke in acht Bänden. Band 5. Übers. von Friedrich Schleiermacher und Dietrich Kurz. Bearbeitet von Dietrich Kurz. Griechischer Text von Auguste Diès und Joseph Souilhé. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. Aufl.).

Platon (1990): Theaitetos. In: Ders.: Werke in acht Bänden. Band 6. Übers. von Friedrich Schleiermacher. Bearbeitet von Peter Staudacher. Griechischer Text von Auguste Diès. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. Aufl.).

Platon (1990): Nomoi. Buch VII–XII. In: Ders.: Werke in acht Bänden. Band 8/2. Übers. von Klaus Schöpsdau und Hieronymus Müller. Bearbeitet von Klaus Schöpsdau. Griechischer Text von Auguste Diès und Joseph Souilhé. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. Aufl.).

Plessner, Helmuth (1985): Selbstdarstellung. In: Dux, Günter/Marquard, Odo/Ströker, Elisabeth (Hrsg.): Gesammelte Schriften X. Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schaller, Klaus (1997): Die Maschine als Demonstration des lebendigen Gottes. Johann Amos Comenius im Umgang mit der Technik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Vogl, Joseph (2008): Über das Zaudern. Zürich/Berlin: diaphanes (2. Aufl.).

Witte, Egbert (2006): Individualität und Gemeinschaft. Zur Ortlosigkeit von Freiheit in ausgewählten pädagogischen Diskursen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82, 4, S. 482-498.

Teil I Denkbewegungen

CHRISTIANE THOMPSON

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen

1 Einleitung

Für meinen Beitrag[1] titelgebend ist ein Motto, das für den so genannten „March For Science“ relevant wurde. „Science, not silence“ hieß es im April 2017 auf zahlreichen Demonstrationen, in denen Menschen sich weltweit gegen die Relativierung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und die Behauptung „alternativer Fakten“ wandten. Es waren nicht nur Wissenschaftler*innen, die in die Öffentlichkeit traten, um die Bindung des gesellschaftlichen Lebens an wissenschaftliches Denken zu demonstrieren. Kritisiert wurde mit dem „March For Science“, wie gegenwärtig wissenschaftliche Ergebnisse aus politischen Entscheidungen ausgeschlossen bzw. politisch-ökonomischen Kalkülen unterworfen werden. Man kann in diesem Zusammenhang an Trumps Äußerungen zum Klimawandel denken, in denen mit der Distanzierung zu einer wissenschaftlichen Haltung geradezu gespielt wird. Die Abwertung von Wissenschaft und wissenschaftlicher Arbeit zeigt sich auch hierzulande, z.B. in Angriffen und Diffamierungen von Kolleg*innen aus der Geschlechterforschung.

Der „March For Science“ (der fortgesetzt werden wird) nimmt diese Entwicklung zum Anlass, um die Forderung einer aufklärerischen Öffentlichkeit auf die Straße zu bringen: Dabei wird eine Reihe von Motiven aufgegriffen, die einst von Kant in eine prägnante Form gebracht worden sind – und die auch das Verständnis von Erziehung und Bildung in einer aufklärerischen Moderne geprägt haben. Das Motto „Science, not silence“ wiederholt *erstens* Kants Forderung, dass der öffentliche Vernunftgebrauch nicht eingeschränkt werden dürfe (vgl. Kant 1995a). Der öffentliche Vernunftgebrauch adressiert und konstituiert ein *Publikum*, das mit Blick auf eine verhandelte Sache zur Beurteilung aufgerufen ist. Mit dem Publikum wird eine kritische Methode instituiert, indem sich durch Zeitschriften, Salongespräche etc. eine Sphäre ausbildet, die sich privaten und partikularen Bezügen enthebt. Im „March For Science“ beanspruchen die Menschen, als eine solche kritische Öffentlichkeit aufzutreten

1 Für die Veröffentlichung des Vortrags wurde der sprachliche Duktus beibehalten und eine Kürzung vorgenommen. Für Anregungen zum Vortrag danke ich Gabriele Weiß und dem Netzwerk „Universitätsforschung in der Erziehungswissenschaft“.

und ihren Widerspruch zu artikulieren. Auf die sich in der Politik vollziehenden Entwicklungen dürfe nicht mit Schweigen reagiert werden.

Der „March For Science“ erinnert *zweitens* an Kants Wahlspruch der Aufklärung: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (ebd.: 55). „Time to put on the thinking cap“, so ist auf dem Schild eines Demonstranten aus Freiburg zu lesen: Als Hut trägt er eine Seihe, auf der eine Glühlampe angebracht ist (Seeger 2017). Hier geht es wie bei Kant darum, dass für den eigenständigen Verstandesgebrauch nur Entschluss und Mut erforderlich sind. Jede*r kann sich den Anspruch der Aufklärung zu eigen machen. Dass das aufklärerische Denken allen offen steht, ist gleichermaßen Voraussetzung und Möglichkeit des „March For Science“.

Mit dem *dritten* Motiv wird es auf einen Schlag kompliziert: Im „March For Science“ wird die Forderung der Aufklärung als politische vorgetragen, als Demonstration – und zwar so, dass damit selbst die Frage nach einem Publikum aufgeworfen ist. Auch Kants berühmter Aufklärungsaufsatz aus der Berlinischen Monatsschrift hatte eine politische Seite, da er die Forderung des eigenständigen Verstandesgebrauchs gleich zu Beginn an die Adresse der Lesenden richtet. Was der „March For Science“ und Kant teilen, ist, dass der Ausgangspunkt für die aufklärerische Öffentlichkeit die Unmündigkeit ist.

Allerdings scheinen die Verhältnisse für Kant noch klar und übersichtlich. Die aufklärerische Öffentlichkeit konzipiert er als einen Diskurs unter Gelehrten, die ihre Aussagen unter die Bedingungen der Begründungspflicht und kritischen Prüfung stellen. Seine Verankerung findet dieses Programm in der Vorstellung einer nicht mehr obrigkeitlich gedachten philosophischen Fakultät an der Universität (Kant 1995b). Letztere avanciert zu einem wichtigen Referenzpunkt für das klassische Universitätsideal und die damit Gestalt annehmende akademische Freiheit als Wissenschaftsfreiheit (vgl. Stichweh 2016, Füssel 2010). Kant konnte sich nicht vorstellen, dass die Idee einer aufklärerischen Öffentlichkeit, die sich als Publizität des Denkens an der Universität entfaltet, grundsätzlich unterlaufen werden könnte (vgl. Kant 1995a: 58f.).

Die Sachlage heute stellt sich ganz anders dar. Ich kann an dieser Stelle nicht auf den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ eingehen, auf die Veränderung der öffentlichen Sphäre unter den Bedingungen der Massendemokratie: Anonymisierung, Technisierung, Kommerzialisierung etc., wie dies von Habermas (1962) und anderen im 20. Jahrhundert entwickelt bzw. diagnostiziert worden ist. Eine solche Darstellung hätte die Grenzen einer universalistischen und normativen Konzeption von „Öffentlichkeit“ zu bedenken, die „epistemozentrische Illusion“, die ihr unterliegt, wie Bourdieu mit Verweis auf die sozialen Zugangsbedingungen zum politischen Feld herausgestellt hat (Bourdieu 2001: 86). Überdies wäre auch historisch die Universalisierung von Interessen in einer an Vernunft gebundenen Sphäre auf ihre Voraussetzungen hin zu befragen (vgl. Strum 2000).

Die Figur des „aufklärerischen Protests“ im „March For Science“ findet sich aktuell auch in der Universität, in der seit einigen Jahren über Einschränkungen und Begrenzungen von Wissenschaft und Wissenschaftsfreiheit diskutiert wird. Ähnlich wie beim „March For Science“ überlagern sich in der Konstitution von Protestöffentlichkeiten[2] Eventcharakter und Aufklärungsanspruch. In auch medienöffentlich[3] viel beachteten Beiträgen wird darum gestritten, wer wie und aus welchen Gründen an der Universität sprechen darf bzw. wem das

2 Sabrina Schenk (2019) hat kürzlich in eben diesem Sinn die komplexe Konstitution von Gemeinschaften in politischen Protesten beleuchtet.

3 Im Folgenden spreche ich vom „öffentlichen Raum“, wenn die Sphäre der politisch-medialen

aus welchen Gründen zu verweigern ist. Konflikte schwelen mit Bezug auf umstrittene Themen und Zensurvorwürfe (z.B. mit Bezug auf Abtreibung oder Rassismus), aber auch im Hinblick auf allgemeine Kommunikationsgewohnheiten in der Universität.

Im Folgenden skizziere ich in einem ersten Schritt die gegenwärtige Lage der akademischen Redefreiheit (1.). Auf dieser Grundlage stelle ich in problematisierender Absicht die Beziehungen zu den neuen Steuerungs- und Leitungsmechanismen an Universitäten her (2.). Dass und wie die Formierung von Sprechräumen an der Universität im Horizont des *New Public Management* erfolgt, lässt sich an pädagogisierenden Sprachspielen aufzeigen (3.). Von hier aus will ich im letzten Schritt mein Unbehagen bezüglich der gegenwärtigen Diskussionslage artikulieren und die Bedeutung einer „Theorie öffentlicher Diskursivität“ hervorkehren (4.).

2 Zur Situation und Debatte um die akademische Redefreiheit

Wie schon bemerkt, erregt die Universität seit einigen Jahren „öffentliches Aufsehen“. Dies ist bedingt durch einschlägige Fälle, die im öffentlichen Raum verhandelt werden, aber auch durch eine steigende Zahl von wissenschaftlichen und Sachbuch-Publikationen, die sich kritisch mit Zensur, instrumentalisierender Rede und Intoleranz an den Universitäten auseinandersetzen: z.B. Greg Lukianoffs „Unlearning Liberty. Campus Censorship and the End of American Debate“, das bereits 2012 erschien, oder Joanna Williams’ 2016 publizierte Monographie „Academic Freedom in an Age of Conformity“. Williams nimmt ein wachsendes Sicherheitsbedürfnis an Hochschulen wahr, das sich zu einer „Angst vor dem Wissen“ – „Fear of Knowledge“ – verdichte. Eine in vielerlei Hinsicht vergleichbare Publikation ist Christiane Florins „Warum unsere Studenten so angepasst sind“ (2014). Sie diskutiert die Veränderungen der Studienkultur an Universitäten im Kontext der Studienreformen nach Bologna. Eine größere Aufmerksamkeit erhält hierzulande das Thema der akademischen Redefreiheit im Zusammenhang der so genannten „Political Correctness“ (PC), was sich exemplarisch an einer Resolution des Deutschen Hochschulverbands zeigt, die im Mai 2017 verabschiedet wurde – und in der die Wichtigkeit einer Streit- und Debattenkultur hervorgehoben wird, die nicht durch PC unterlaufen werden sollte. Alle diese Publikationen beschreiben die problematischen Einschränkungen akademischer Redefreiheit als ein aktuelles Phänomen, und sie betrachten es als ein Thema, das die Fundamente moderner Wissenschaft in Frage stellt.

Will man stärker die Formen und Ausmaße der Veränderungen akademischer Redefreiheit in den Blick bringen, so lohnt sich ein Blick auf die Ergebnisse einer Untersuchung, die seit einigen Jahren im Online-Journal „Spiked“ öffentlich gemacht werden. Seit 2015 wird die Veränderung der Diskurskultur an den Universitäten in Großbritannien verfolgt und unter dem Titel „Free Speech University Ranking“ veröffentlicht. Über die Jahre hinweg – die

Kommunikationen und Repräsentationen angesprochen ist, alles, was sich auf der *agora* zuträgt. Den Begriff „Öffentlichkeit“ setze ich ein, wo Bezug zu philosophischen Positionen genommen wird, die dann jeweils spezifiziert werden.

letzten Zahlen stammen vom Februar 2018 – hat sich die Situation der Redefreiheit an den britischen Universitäten verschärft.

Die Gruppe fasst ihre Ergebnisse in Form eines Ampelsystems. Mit der Kategorie „Grün" werden jene Universitäten versehen, die in die Redefreiheit auf dem Campus nicht eingreifen. Für Universitäten, die auf dem Campus Regelungen des Verhaltens eingeführt haben, sieht die Gruppe die Kategorie „Gelb" vor. Ein Beispiel dafür sind Regelungen, welche die Durchführung von Veranstaltungen an Überprüfungen bindet. Universitäten, welche die Redefreiheit stark einschränken, fallen unter die Kategorie „Rot". Sie betreiben nach Einschätzung der Gruppe „aktive Zensur", indem sie beispielsweise umstrittene Vorträge verhindern oder das Tragen von Kostümen verbieten, die als rassistisch verstanden werden könnten.

Über die letzten Jahre lässt sich eine klare Zunahme von Einschränkungen der Redefreiheit verzeichnen. Der Anteil von Universitäten, die laut Spiked keinerlei Einschränkungen der freien Rede vorsehen, ist von 20% im Jahr 2015 auf 6% in den Jahren 2017 und 2018 gesunken (vgl. Spiked 2018). Der Anteil von Einrichtungen mit aktiven Zensurmaßnahmen stieg bis 2017 auf 63,5%, mit einem Rückgang auf 55% für 2018. Entsprechend bewegen sich die Zahlen in der Kategorie „Gelb" zwischen 30% und 39% seit 2015. Grundlage der Untersuchung sind 115 Universitäten aus England, Wales, Nordirland und Schottland (vgl. ebd.). Ausgeschlossen wurden kleinere und spezialisierte Colleges. Die Gruppe untersucht, das ist noch wichtig zu wissen, nicht nur die Vorgaben der Universitätsleitungen, sondern auch wichtige studentische Organisationen.

In den USA gibt es ebenfalls eine Gruppierung, die sich zur Aufgabe gemacht hat, die Situation der Redefreiheit an Universitäten zu verfolgen. Die 1999 gegründete gemeinnützige Stiftung „FIRE" – diese Abkürzung steht für *Foundations for Individual Rights in Education* – arbeitet auch mit einem Ampelsystem zur Klassifikation der Redefreiheit. In ihrem letzten Jahresbericht hält FIRE (2017) fest, dass seit 2009 der Anteil der Universitäten, der unter die Kategorie „Rot" fällt, von 74% auf 39% gesunken ist, was die Stiftung auch als Erfolg ihrer eigenen Arbeit ansieht. Seit Jahren macht die Stiftung nicht nur die Ergebnisse ihrer Studien publik; sie setzt ihre Öffentlichkeitswirksamkeit ein, um Hochschulmitglieder, die an ihren Hochschulen von Zensur oder sogar Ausschluss bedroht werden, in ihrem Recht zu unterstützen, sich uneingeschränkt zu äußern.

Es gibt für Deutschland bislang keine empirische Untersuchung, die in analoger Weise die Situation an Hochschulen erfassen würde. In der Zeitschrift „Die Hochschule" findet sich im Jahr 2016 eine Ausgabe zur „akademischen Freiheit", welche die vorhin beschriebenen Entwicklungen noch nicht behandelt. Seinen ersten hochschulübergreifenden Niederschlag hat die Debatte mit der schon angeführten DHV-Resolution „Zur Streit- und Debattenkultur an Universitäten" gefunden, die im Mai 2017 im Heft „Forschung und Lehre" erschienen ist. Seitdem und in Verbindung mit dem erstarkenden Rechtspopulismus rückt das Thema zunehmend in die öffentliche Aufmerksamkeit. An einem Fall, der sich unlängst an der Goethe-Universität ereignet hat, möchte ich den Streit um die Öffentlichkeit der Universität skizzieren und dessen Komplexität hervorkehren.

Für den 26. Oktober 2017 war der Polizeifunktionär Rainer Wendt für einen Vortrag in einer Veranstaltungsreihe des Exzellenz-Clusters „Normative Orders" und des Forschungszentrums „Globaler Islam" an der Goethe-Universität eingeladen. Gegen die Einladung eines Sprechers, der u.a. gezielt Ressentiments gegen Migrant*innen mobilisiere, argumentierten zahlreiche Wissenschaftler*innen der Universität in einem offenen Brief (vgl. offB 2017). Sie führten an, dass sie den Auftritt des Polizeigewerkschafters für unvereinbar mit dem Leitbild der Goethe-Universität einschätzen würden, das sich gegen Rassismus und Diskriminie-

rung wende. Die Goethe-Universität, so wurde dargelegt, dürfe einem diskriminierenden Diskurs keine Plattform bieten (ebd.). Aufgrund von Sicherheitsbedenken wurde der Vortrag von der organisierenden Wissenschaftlerin abgesagt.

Legt man das Bewertungssystem von Spiked oder FIRE an, so würde man zu der Einschätzung gelangen müssen, dass es sich bei der Ausladung des Redners um eine aktive Form der Zensur handelte. Auch die Auslegepraxis, das Leitbild der Universität als ein Dokument zu begreifen, das zur Prüfung herangezogen wird, ob Redner*innen eingeladen werden sollten oder nicht, würden die Free-Speech-Aktivist*innen problematisieren; denn wenn man Prüfungsmechanismen einrichtet, entfalten sich Formen der Redeeinschränkung an der Universität, die selbst der Diskussion entzogen sind. Dementsprechend lautet ein Punkt im Forderungskatalog von Spiked: „Say no to No Platform“. Es sollte also nicht zugelassen werden, dass jemand die Bühne kontrolliert, auf dem sich die akademische Rede ereignet. Die Aktivist*innen sind der Auffassung, dass durch derartige Absagen, die notwendige öffentliche Auseinandersetzung unterbunden werde, was die dahinter liegenden Problemstellungen – im vorliegenden Fall: Rassismus, Verletzung von Bürgerrechten etc. – in keiner Weise verändere (vgl. Slater 2016: 129f.).

Die, der Ausladung von Wendt folgenden, Debatten innerhalb und außerhalb der Universität waren genau von diesen Aspekten und Überlegungen bestimmt. Allerdings zeigte sich in der Diskussion, *dass die Positionierung des Aufklärerischen selbst umstritten war*. Handelte es sich um eine Maßnahme der Zensur, wenn die Organisatorin den Redner mit Verweis auf ihre Befürchtung, die Sicherheit der Veranstaltung sei gefährdet, auslud? Dies war genauso umstritten wie der Status des offenen Briefs, der einigen als Zeichen einer aufgeklärten Universitätsöffentlichkeit, anderen als Beleg dafür galt, dass sich die Universität in eine antiaufklärerische linke Echokammer verwandelt habe, die sich den gesellschaftlichen Diskussionen nicht stellen wolle. Über den Streit um den ausgeladenen Redner trat die Öffentlichkeit der Universität in ihren Grenzen und Widersprüchen in aller Deutlichkeit hervor.

3 Die Öffentlichkeit der Universität unter den Anforderungen einer leistungsbasierten Ökonomie

Bis zu diesem Punkt habe ich die zentralen Linien der Diskussion um die akademische Redefreiheit skizziert und die Umstrittenheit des Aufklärerischen sichtbar gemacht. Um nun den Bezug zu eröffnen, den die Debatte zu den neuen Leitungs- und Managementformen an der Universität hat, gehe ich kurz auf jene öffentliche Diskussionsveranstaltung ein, die an der Goethe-Universität im Nachgang der Ausladung des Polizeifunktionärs stattgefunden hat. In dieser Veranstaltung ging es darum, sich ausgehend von den zurückliegenden Ereignissen einer universitären Diskurskultur zu versichern bzw. diese zu überprüfen. Die Veranstaltung begann mit dem Statement eines Vertreters der Presse, der die Außenperspektive auf die Universität einbrachte. Der Zeitungsredakteur brachte vor, dass die Goethe-Universität durch die Ausladung von Wendt ihrem „öffentlichen Ansehen“ geschadet habe. Dieses Eingangsstatement bleibt, so sieht es der Veranstaltungsverlauf vor, ohne Kommentierung und Diskussion. Die universitäre Veranstaltung setzt also mit dem Urteil des beschädigten Ansehens der Universität ein. Dadurch aber erhält die Veranstaltung eine eigentümliche Aufgabe:

die symbolische Restitution der Universität, die Wiederherstellung als ‚richtige Universität', also einer Universität, die dem aufklärerischen und rationalen Diskurs verpflichtet ist.
Ich nenne nur einen Widerspruch, der sich durch diese Ausrichtung und Lagerung der Veranstaltung ausbildet. Der Moderator wird über den Verlauf der Veranstaltung hinweg die Diskutant*innen daraufhin befragen, ob sie sich zukünftig einer Diskussion mit dem Ausgeladenen stellen würden. Gefordert wird eine Art *Bekenntnis*, welches in einem *performativen Widerspruch* zum Format der Podiumsdiskussion steht, bei der es ja gerade darum geht, die Differenzen verschiedener Positionen sichtbar und diskutierbar zu machen. Die Anforderung, sich als diskussionsbereite und offene Universität darzustellen – also als Universität mit einer intakten aufklärerischen Öffentlichkeit – stört und unterläuft selbst die Austragung eines Diskurses mit Konflikten und Bruchlinien, wie ich sie eben nur angedeutet habe. Am „Leitbild" der Universität, das über die Dauer der ganzen Veranstaltung an die Hörsaalwand projiziert ist, wird auf einen Schlag diese Überlagerung der Artikulation eines wissenschaftlichen Ethos mit einer den Universitäten abverlangten Imagepflege deutlich.

Mein Blick auf den Frankfurter Fall sollte nicht missverstanden werden – als Kritik an Kolleg*innen, an der Universitätsleitung oder sogar der Universität im Ganzen. Ganz im Gegenteil kann ich die Diskussionsveranstaltung aufgreifen, weil in ihr sehr gut gelungen ist, einander widerstreitende Positionen präsent zu machen und die argumentativen Differenzen auszutragen. Es geht mir um etwas Strukturelles oder Systematisches – und das heißt wiederum, dass alle davon betroffen sind und nicht nur jene, die gerade das Wort ergreifen oder denen es verboten wird.

Blickt man auf die zuvor angeführten Ergebnisse von „Spiked" und „FIRE", die sich beide für eine uneingeschränkte Redefreiheit an Universitäten einsetzen, fallen die eingesetzten Darstellungsformen auf. Sie gehören zum Alltagsbestand der neuen Managementkultur. Spiked spricht von seinen Ergebnissen als „Ranking" und ruft damit den problematischen Eindruck hervor, dass Öffentlichkeit und Diskursivität als wettbewerbsgängige Qualitätsmerkmale von Universitäten verstanden werden könnten. FIRE veröffentlicht nach dem Motto „naming and shaming" eine Liste der „10 schlechtesten Colleges für freie Rede" und vergibt einen „Lifetime Censorship Award" (vgl. FIRE 2018). Besucher der Webseite werden eingeladen, ein Schreiben über das „Aktivismus-Portal" an jene Hochschule zu senden, die in diesem Jahr den Zensurpreis erhalten hat. Ein solches Vorgehen kann kaum als Beförderung einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung verstanden werden.

Der wissenschaftliche bzw. der öffentliche Diskurs an der Universität konstituiert sich eben unter den Bedingungen, die den Universitäten unter einer neuen Management- und Führungskultur vorgegeben sind, dem *New Public Management* (NPM). Das NPM beschreibt ein Reformleitbild (vgl. Bogumil et al. 2013: 50), das Institutionen – und so nun auch die Universitäten – als autonome Entitäten perspektiviert. Diese werden nun dazu angehalten, ihre Aufgaben als Wirkungs- und Leistungsbereiche auszuformulieren, so dass Leistungen und Outputs quantifizierbar werden. Auf diese Weise werden die Aufgabenfelder von Hochschulen in wettbewerbsförmige Arrangements zwischen verschiedenen Hochschulen, aber auch innerhalb einer Hochschule überführt. Auch wenn im deutschen Universitätssystem eher von „hybriden Governance-Strukturen" zwischen Selbstverwaltung und NPM zu sprechen ist (ebd.: 66), so sind die Veränderungen der vergangenen 15 Jahre doch weitreichend und sie haben, so wurde oben deutlich, Auswirkungen auf die Diskurskultur an Universitäten. Wer sich bei seiner Analyse der Öffentlichkeit der Universität nur auf Argumente konzentriert, gerät also in die Gefahr der schon angesprochenen „epistemozentrischen Illusion" (Bourdieu 2001: 86). Eine Analyse der Sprechräume der Universität muss die Bedingungen berücksichtigen, unter denen sich diese konstituieren.

Hier ist die Erziehungswissenschaft aus unterschiedlichen Gründen gefragt. Natürlich – die Universität ist ein Teil des Bildungssystems und Fragen der Wissens- und Erkenntnisbildung gehören zu zentralen Themen unserer Disziplin. Dass im Kontext der Freiheit akademischer Rede diese Bezüge eine große Rolle spielen, zeigt sich beispielsweise dort, wo die universitäre Bildung an rationaler und streitbarer Diskursivität festgemacht wird oder sie mit der Anerkennung gegenüber Andersdenkenden in Verbindung gebracht wird.[4] Im Folgenden greife ich zwei spezifische Einsätze auf, bezogen auf die der Beitrag der Erziehungswissenschaft zum verhandelten Thema als unverzichtbar erscheint. Einmal geht es um die Rolle neuer Leitungs- und Management-Formen für die Konstitution von Sprechräumen in der Universität (3.). Die zweite Hinsicht betrifft die Anforderung einer „Theorie öffentlicher Diskursivität“, die ich nur werde andeuten können (4.).

4 Zur Präsenz pädagogisierender Sprachspiele an der Universität

Im vorausgehenden Abschnitt habe ich gezeigt, dass die Problemstellung der akademischen Redefreiheit nicht auf das Feld eines „rationalen Diskurses“ begrenzt werden kann. Zu berücksichtigen ist, dass und wie die Öffentlichkeit der Universität unter den Anforderungen eines problematischen Regimes steht, das vornehmlich an Leistung und Effizienz orientiert ist. Insofern dieser die verschiedenen Aufgaben an Universitäten – Forschung, Lehre, Selbstverwaltung – insgesamt betrifft, sind also weitreichende Auswirkungen zu erwarten dafür, wie die Universität sich als öffentliche Institution beschreibt bzw. beschreiben kann. Dazu will ich zunächst einige allgemeinere und schlaglichtartige Hinweise geben, um dann der Formierung des Öffentlichen durch NPM-bezogene Pädagogisierungen nachzuzeichnen.

Bröckling und Peter (2014) haben gezeigt, dass in den aktuellen Reformprozessen im Bildungswesen zwei gegenläufige Rationalitäten der Egalität und der Exzellenz am Werk sind, die beide Prozesse der Mobilisierung und Optimierung instituieren. Hier lässt sich eine Beobachtung von Ricken und Reh (2018) anschließen: Im Diskurs über Leistung in der Moderne sei die pädagogische Dimension zu wenig wahrgenommen worden, da die zeit- und gegenwartsdiagnostischen Arbeiten die Generationalität und pädagogische Reproduktivität außen vor lassen würden (ebd.: 4). Ich greife diese Beobachtungen auf, um in den Blick zu bringen, wie eine Modernisierung des Studiums im Sinne des NPM über pädagogisierende Sprachspiele organisiert wird.

Auf dem Berliner DGfE-Kongress hatte Carola Groppe in ihrem Plenarvortrag den Begriff der „Pädagogisierung“ (2016) auf die Veränderungen in den Universitäten bezogen. In Universitäten würden seit der Bologna-Reform Prozesse der Erziehung und des Unterrichts und pädagogische Arrangements von Entwicklung sowie die Verantwortung dafür ganz im Mittelpunkt des institutionellen Tuns und der institutionellen Identität gesehen (ebd.: 61). Diese Argumentation aufgreifend und erweiternd würde ich anschließend an Überlegungen,

4 In einer Gruppe von Kollegen und Kolleginnen haben wir im Jahr 2015 begonnen, die Universitätsforschung als erziehungswissenschaftliches Feld auszuformulieren. Mitglieder dieses Forschungsnetzwerks sind u.a. M. S. Baader, R. Casale, C. Dingler, E. Glaser, C. Groppe, S. Korff, I. Miethe, J. Overhoff und G. Molzberger.

die ich gemeinsam mit Sabrina Schröder und Daniel Wrana angestellt habe (2018), behaupten, dass pädagogisierende Sprachspiele Möglichkeiten der Administrierung und Regierung eröffnen.

In groben Strichen möchte ich das an den massiven Veränderungen der Studieneingangsphase skizzieren. Aus der eigenen Hochschule wird es vielen bekannt sein: die Einführung neuer Kursformate, die Ausweitung von Tutorien, Beratungsprogramme für Studierende oder auch die Etablierung ganzer Studienphasen. Ich nenne noch eine weitere Maßnahme: die sich zunehmend etablierenden „Online-Studienwahl-Assistenten" (OSA). Es handelt sich um online-gestützte Instrumentarien, deren Funktion in der Bereitstellung von Informationen zu Studienfächern besteht, die allerdings auch eine beratende Funktion inne haben, indem sie nämlich Studieninteressierten eine Aussicht darauf eröffnen, ob sie mit ihren jeweiligen Vorkenntnissen und Interessen in dem jeweiligen Studium Aussicht auf Erfolg haben.

Getragen sind die skizzierten Veränderungen der Studieneingangsphase von pädagogisierenden Sprachspielen: von einem sich ausweitenden Diskurs um die Heterogenität der Studierendenschaft bzw. von einem Paradigmenwechsel „from teaching to learning", wie es im Evaluationsbericht zum Qualitätspakt Lehre heißt (QL 2016: 61). Dass und wie die Qualitätsentwicklung von Studium hier pädagogisch codiert wird, nehmen wir viel zu schnell hin, ohne uns die spezifischen Bindungen und Zwänge bewusst zu machen, die mit diesen Sprachspielen einhergehen. Diese wären daraufhin zu analysieren, wie über sie „Studium" regierbar und administrierbar wird und wie sich damit die „Öffentlichkeit" der Universität verändert. Die aktuellen Veränderungen der Studieneingangsphase sind nicht abzutrennen von den an die Universitäten gerichteten Anforderungen, ihre Grundfinanzierung zu sichern, z.B. indem sie ihre Studienabbruchquoten senken.

Wie übersetzen sich diese Verklammerungen von Pädagogisierung und Regierung in das Studium? Ich greife exemplarisch die schon genannte Analyse der OSAs auf: Wenn Studieninteressierte in den OSAs nach der geplanten wöchentlichen Arbeitszeit gefragt werden, dann kommt das Instrument des „Risikomanagements" zum Einsatz, das nun das Studieninteresse in spezifischer Weise an einem ‚gelingenden Studium' orientiert (vgl. Schröder/Thompson/Wrana 2018). Es werden ‚die Weichen für ein erfolgreiches Studium gestellt', wie es dann gern heißt. Mit Masschelein und Simons gesprochen (2010: 669) werden die Studierenden auf eine auf sie zugeschnittene Lernkurve gebracht.

Damit verändert sich, was überhaupt unter einem Studium zu verstehen ist und an welchen Formen und Praktiken der Wissensbildung dies orientiert ist. Dies zu analysieren, ist meines Erachtens eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Sie profitiert davon, dass es bereits einen analytischen Diskurs um Heterogenität und Differenzierung in der Schule gibt, der die Neigungen zu Ontologisierung, Identifizierung und Reifizierung sichtbar gemacht hat. Dies kann z.B. genutzt werden, um zu untersuchen, wie mit der Adressierung von *first generation students* die Zugehörigkeit und Unzugehörigkeit dieser Studierenden zur Universität moderiert wird.[5]

Verändert wird mit den genannten Reformen auch, was es bedeutet, ein*e Sprechende in der Universität zu sein, was man in der Universität *zu sagen* hat. Gert Biesta (2010) hat gezeigt, dass die Adressierung von Studierenden als „Lernende" immer damit verbunden ist, die gemeinsame Kommunikation dem Zweck der Entwicklung des Lernenden zu unterstel-

5 Vgl. hierzu die Arbeiten von Markus Rieger-Ladich, exemplarisch den kürzlich gemeinsam mit Christian Grabau verfassten Beitrag zu Eribon als Bildungsaufsteiger (Rieger-Ladich/Grabau 2018).

len. Dazu ein Beispiel aus dem Lehrevaluationsbogen an meiner Universität: „Die Lehrperson regt die Studierenden dazu an, die Richtigkeit ihrer Beiträge/Antworten selbst zu überprüfen“. Welches Verständnis einer Lehrveranstaltung liegt diesem Item zugrunde? Der Lernvollzug der Lernenden bleibt bei aller Autonomierhetorik an die Verantwortung der Lehrenden gekoppelt, was erforderlich macht, Seminarverläufe an der Vorgegebenheit und Richtigkeit von Wissen auszurichten.

Biesta argumentiert, dass die Lernenden damit in einer Position der Ungleichheit verbleiben: Das Sprechen der Lernenden bleibt als unzureichend markiert (Biesta 2010: 548). Wenn für den Prozess des Studiums relevant ist, einen aktuellen Lernstand zu identifizieren, bezogen auf den die Lernenden ihre Entwicklungsbedürftigkeit einsehen und zu weiteren Lernprozessen angeregt werden, dann wird das Dialogische der Lehre übergangen.

Die Studierenden auf ihre Lernbedürftigkeit und ihre Lernbedürfnisse hin anzusprechen, bringt einen ganz anderen Aspekt der „Privatisierung“ von Studium hervor. Ich erinnere an dieser Stelle an die explodierende Zahl von Richtlinien und Handlungsempfehlungen, aber auch Ratgeber, zum studentischen Arbeiten: zum Beispiel „Good Practice Empfehlungen für Gruppenarbeiten“ oder „wie ein Referat zu erstellen ist“. Über die Beobachtungen hinaus, dass die Regulierungen und Absicherungen zunehmen, ohne dass dieser organisatorische Diskurs irgendwie befriedet werden könnte, verlegen die Richtlinien das Universitäre auf das Administrative. Vom Administrativen wiederum lässt sich eine Linie zu jenen Verhaltens- und Kommunikationsrichtlinien ziehen, die von Free-Speech-Aktivist*innen problematisiert werden.[6]

Das Problem der akademischen Redefreiheit steht demnach auch in einem Zusammenhang mit einer steigenden Bedürfnisorientierung im Studium. Es bleibt zu untersuchen, wie die Logik des Zertifizierbaren abzirkelt, was in Lehrveranstaltungen überhaupt zum Thema werden kann. Wie beeinflusst der Versuch, eine positive Lern- und Entwicklungsumgebung herzustellen, die Formen des kommunikativen Austauschs in Lehrveranstaltungen? Wo und wie zeigen sich Formen „öffentlichen Diskursivität“ und was wäre darunter überhaupt zu fassen? Die Erziehungswissenschaft muss diese Fragen empirisch angehen. Sie hat aber auch systematisch etwas zu leisten: eine „Theorie öffentlicher Diskursivität“, welche über den gegenwärtig dominanten Diskurs der Kulturkritik hinausgeht.

5 Auf dem Weg zu einer Theorie öffentlicher Diskursivität

Begonnen hatte ich meinen Beitrag damit, dass angesichts einer gegenwärtig wahrgenommenen Abwertung der Wissenschaft die Rückbezüge zur Aufklärung gesucht werden. Angesichts von Entmündigung und Machtmissbrauch wird eine radikale Aufklärung gefordert. Dies betrifft auch die Universitäten im Streit um die Redefreiheit. Dabei spiegelt der Rekurs auf eine aufklärerische Öffentlichkeit eine Krise der modernen Gesellschaft und einen Vertrauensverlust gegenüber bürgerlichen Werten: der Gleichheit, Freiheit und der Offenheit bzw. Toleranz. Der Streit um die Redefreiheit bleibt einer „epistemozentrischen Illusion“ von

6 Frank Furedi (2016) hat diese Entwicklungen unter dem Stichwort „Infantilisierung“ problematisiert. Dies hat kürzlich auch Pfaller (2017) aufgegriffen. Beide Autoren sind allerdings wegen ihres generalisierenden und dramatisierenden Stils analytisch wenig weiterführend.

Öffentlichkeit unterworfen, wenn nicht die veränderte problematische Lage der Universitäten heute mitbedacht wird. Die Öffentlichkeit der Universität erscheint als öffentlichkeitswirksames Image, das im Wettbewerb um Exzellenz nicht beschädigt werden darf. Diese Ausrichtungen der Institution an einer leistungsbasierten Ökonomie sind bisher zu wenig zur Kenntnis genommen worden (ebenso wenig wie der sicherheitspolitische Wandel der Universitäten, vgl. dazu Doumani 2006).

Dann aber muss Besorgnis erregen, wenn der „Zerfall einer aufklärerischen Öffentlichkeit" vornehmlich auf dem Terrain der Kulturkritik verhandelt wird. Rita Casale (2016) hat darauf hingewiesen, dass mit der Kritik an den Bologna-Reformen häufig ein Abwertungsdiskurs gegenüber Studierenden einhergeht. „Anpassung" oder „Empfindlichkeit" werden personalisiert und den Studierenden zugerechnet. Jacques Rancière (2011) hat für Frankreich aufgezeigt, dass die dort vorgetragenen Schuldzuweisungen für den Verfall öffentlicher Bildung der Demokratie zugerechnet werden. An anderer Stelle wird die Verantwortung für die Misere der Kritischen Theorie oder dem Feminismus zugeschrieben (Williams 2016). Es wird ein elitäres oder antifeministisches Ressentiment bedient.

An den problematischen und unterkomplexen Denkfiguren der Kulturkritik zeigt sich meines Erachtens, dass uns eine „Theorie öffentlicher Diskursivität" fehlt – eine Theorie, die nicht auf dem Universalismus der Vernunft baut, sondern von situierten Subjekten ausgeht. Jede*r hat es schon erlebt, wie Vernunftappelle und der (selektive) Verweis auf den „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments" vor allem eines tun: dem jeweilig Sprechenden ermöglichen, sich der Kommunikation zu entziehen, um auf eine Meta-Position zu wechseln. Die Hoffnungen, die in argumentative Klärung und Rationalisierung gesetzt werden, entsprechen doch eher nicht unseren Erfahrungen. Wie Roland Reichenbach (2000) herausgehoben hat, bleibt die Erfahrung des Pluralismus und des Dissenses leitend. Dreh- und Angelpunkt einer Theorie öffentlicher Diskursivität ist demnach der Dissens (vgl. dazu Genel/Deranty 2016).

Wie und von woher kann eine solche „Theorie öffentlicher Diskursivität" gedacht werden? Wie konzeptualisiert sie Pluralismustauglichkeit? Wohl nicht im Ausgang von einem Subjekt, das zu jeder Zeit beanspruchen will, alles sagen zu können (vgl. Asad et al. 2013). Zu fragen ist eher, wie Auseinandersetzungen aufrechterhalten werden können, wie sie möglich bleiben, ohne eine Orientierung an Wissen aufzugeben. Möglicherweise lassen sich weitere Schritte mit einem pragmatisch gedachten Öffentlichkeitsbegriff unternehmen (Bellmann 2012). Eine von Arendt und Sennett her denkende Vorstellung von Öffentlichkeit hat Reichenbach (2007) mit seinen Überlegungen zur „Zivilität" eingebracht. Hier werden Umgangsformen von Anstand und Zivilität betont, welche ermöglichen, sich von „obsessiver Innerlichkeit" zu befreien (ebd.: 324ff.), eine Distanz zu sich einzunehmen. Ich sehe in diesen Herangehensweisen Versuche, die Öffentlichkeit mit Blick auf ihre Prozessualität und Sozialität zu fassen (und nicht aus einer universalistischen oder moralischen Perspektive).

In der Erziehungswissenschaft hat die Bildungsphilosophie also einiges zu bieten, wenn es darum geht, eine „Theorie öffentlicher Diskursivität" auszuarbeiten. Die Orientierung an Dissens und Pluralismustauglichkeit, am Ziel, das Weitersprechen zu ermöglichen und moralische Engführungen zu vermeiden, könnte damit auch eine Perspektive sein, die Unifizierung und Totalisierung eines Denkens der Öffentlichkeit, wie es die aktuelle Debatte bestimmt, zu überschreiten.

Literatur

Asad, Talal/ Brown, Wendy/Butler, Judith/Mahmood, Saba (Eds.) (2013): Is Critique Secular? New York: Fordham.

Bellmann, Johannes (2012): Öffentlichkeit und universitäre Bildung. In: Carla Aubry et al. (Hrsg.): Positionierungen. Festschrift für Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz Juventa, S. 140-158.

Biesta, Gert (2010): Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. In: Educational Philosophy and Theory, Vol. 42, 5-6, S. 540-552.

Bogumil, Jörg et al. (2013): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. In: Grande, Edgar/Jansen, Dorothea/Jarren, Otfried/ Rip, Arie/Schimank, Uwe/Weingart, Peter (Hrsg.): Die neue Governance der Wissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 49-72.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (2014): Mobilisieren und Optimieren. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, S. 129-147.

Casale, Rita (2016): Geschichte einer Idee: die Universität. Vortrag und Diskussion in der Ringvorlesung 360° an der Goethe-Universität Frankfurt/M.

DHV (2017): Zur Streit- und Debattenkultur an Universitäten. Resolution des 67. DHV-Tages in München. In: Forschung und Lehre, 5, S. 404-5.

FIRE (2017): Annual Report 2016-7. https://d28htnjz2elwuj.cloud-front.net/wp-content/uploads/2017/11/02103107/Annual_Report_2017.pdf [Zugriff: 17.03.2018].

FIRE (2018): Foundation For Individual Rights in Education – Mission. https://www.thefire.org/about-us/mission/ [Zugriff: 17.03.2018].

Florin, Christiane (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. Reinbek: rororo.

Furedi, Frank (2016): Academic Freedom: The Threat from Within. In: Slater, Tom (Ed.): Unsafe Space. The Crisis of Free Speech on Campus. London: Macmillan, pp. 118-128.

Füssel, Marian (2010): Akademische Frei-Räume. Ein historischer Rückblick. Langnau: Emmental.

Genel, Katia/Deranty, Jean-Philippe (Hrsg.) (2016): Recognition or Disagreement. Rancière – Honneth. New York: Columbia.

Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurek (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 57-76.

Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kant, Immanuel (1995a): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders. (Hrsg.): Werke in 6 Bänden: Der Streit der Fakultäten und kleine Abhandlungen. Köln: Könemann, S. 162-170

Kant, Immanuel (1995b): Der Streit der Fakultäten. In: ders. (Hrsg.): Werke in 6 Bänden: Der Streit der Fakultäten und kleine Abhandlungen. Köln: Könemann, S. 5-142.

Lukianoff, Greg (2012): Unlearning Liberty. Campus Censorship and the End of American Debate. NY: Encounter Books.

Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): The School as Mark of Democracy. In: Educational Philosophy and Theory, 42, 5-6, pp. 666-682.

Offener Brief von Wissenschaftler_innen der Goethe-Universität (2017). https://www.dpolg.de/fileadmin/user_upload/www_dpolg_de/pdf/2017/Offener_Brief_gegen_Rainer_Wendt.pdf [Zugriff: 17.03.2018, zit. offB 2017].

Pfaller, Robert (2017): Erwachsenensprache. Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur. Frankfurt/M.: Fischer.

Qualitätspakt Lehre (2016): Evaluationsbericht. http://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf [Zugriff: 10.03.2018, zit. QL].

Rancière, Jacques (2011): Der Hass der Demokratie. Berlin: August.

Reichenbach, Roland (2000): Es gibt Dinge, auf die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, 6, S. 795-807

Reichenbach, Roland (2007): Anstand als Kategorie der politischen Bildung. In: Crotti, Claudia/Gonon, Philipp/Herzog, Walter (Hrsg.): Pädagogik und Politik. Festschrift für Fritz Osterwalder. Bern: Haupt, S. 317-333.

Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2018): Leistung als Paradigma. In: dies. (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1-17.

Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2018): Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufsteigers. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 6, S. 788-804.

Schröder, Sabrina/Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2018): Die Leistung vor der Leistung. In Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Wiesbaden: Springer VS, S. 347-370.

Schenk, Sabrina (2019): Das ‚Wir' der Proteste. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Gemeinschaft. Paderborn: Schöningh, S. 149-171.

Seeger, Patrick (2017): „Time to put on the thinking cap". https://www.suedkurier.de/nachrichten/baden-wuerttemberg/March-for-Sciene-Tausende-gehen-im-Suedwesten-fuer-Wissenschaft-auf-die-Strasse;art417930,9226306 [Zugriff: 17.03.2018].

Slater, Tom (Hrsg.) (2016): Unsafe Space. The Crisis of Free Speech on Campus. London: Macmillan.

Spiked (2018): Spiked University Free Speech Raking Results. http://www.spiked-online.com/free-speech-university-rankings/results [Zugriff: 27.02.2018].

Stichweh, Rudolf (2016): Akademische Freiheit in europäischen Universitäten. Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems. In: Die Hochschule, 2, S. 19-36.

Strum, Arthur: Öffentlichkeit von der Moderne zur Postmoderne: 1960-1999. In: Hohendahl, Peter Uwe (Hrsg.): Öffentlichkeit – Geschichte eines kritischen Begriffs. Stuttgart: Metzler, S. 92-123.

Williams, Joanna (2016): Academic Freedom in an Age of Conformity. New York: Palgrave.

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken

Der Einfluss der Frauenbewegungen auf die Konzepte von Bildung, Erziehung (und, soweit es die Zweite Frauenbewegung betrifft, Sozialisation) und auf die pädagogische Praxis ist im erziehungswissenschaftlichen Kontext wenig bekannt und wird kaum diskutiert. Dabei waren für beide Frauenbewegungen Bildung und Erziehung zentrale Themenfelder: Das betraf zum einen den Zugang zu Bildung – also die Frage zu welcher Bildung welche Mädchen und Frauen zugelassen waren, welchen Beschränkungen sie unterlagen und wie die inhaltliche Ausgestaltung der ihnen zugebilligten Bildungswege beschaffen sein sollte. Zweitens ging es immer auch um die mit jenen Festlegungen und Einschränkungen einhergehenden inhaltlichen Erziehungsvorstellungen und -praktiken. Und in beiden historischen Phasen ging diese Thematisierung von Bildung und Erziehung auch einher mit Fragen der Erwerbsarbeit und betraf sowohl den Zugang zum Erwerbsbereich wie auch die den Frauen zugestandenen oder zugewiesenen Arbeiten. Zwischen beiden Frauenbewegungen und den jeweils geführten Debatten gibt es deutliche Parallelen, aber auch Unterschiede.

Als die sogenannte Erste Frauenbewegung sich in den 1860er Jahren formierte, waren im Zuge der Ausgestaltung bürgerlichen Selbstbewusstseins schon einige Jahrzehnte lebhafter Diskussion um den Zugang von Mädchen und Frauen zu höherer Bildung vorausgegangen. Dabei wurde – das sei zur Ehrenrettung der Pädagogik und der Pädagogen durchaus zugestanden – auch von einigen Fachvertretern und Wortführern der Debatte eine bessere Allgemeinbildung von bürgerlichen Frauen als gesellschaftlich sinnvoll angesehen und propagiert. Dies stand in Zusammenhang mit der zeittypischen optimistischen „Überzeugung“, sich als Gesellschaft „in einem historisch singulären Kulturanstieg“ (Engelhardt 1992: 148) zu befinden. Die bessere Bildung bürgerlicher Frauen sollte also vor allem der allgemeinen Kulturverbesserung dienen – und dies auf mehreren Ebenen: als Voraussetzung für standesgemäße Konversation etwa im Zusammentreffen mit Kollegen des Ehemannes, zur Festigung der Ehebeziehung, damit der Ehemann sich nicht im häuslichen Miteinander langweilt, und nicht zuletzt als Grundlage für eine sachkundigere und bessere Erziehung der Knaben. So heißt es bei Herman Nohl (1938/1970: 134) noch in den 1930er Jahren, die Mädchen sollten „von Achill und Siegfried“ lesen, „denn sie werden später Söhne zu erziehen haben“.

Die Verbindung der Bildungsbemühungen mit einer allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Aufwertung oder gar der „Emancipation“ der Frauen, und damit den Impuls zur Umgestaltung von Bildungsstrukturen und -inhalten hat aber erst die Frauenbewegung des

19. Jahrhunderts hinzugefügt – und diese hat auch die Bedeutung der Erwerbstätigkeit hervorgehoben. Denn im Unterschied zum österreichischen Gesetzbuch, das „der Frau noch auferlegte, am Erwerbsleben des Mannes teilzunehmen und mitzuarbeiten" (Koselleck 2006: 471), war im Preußischen Allgemeinen Landrecht (1794), dem Vorläufer des BGB, den Frauen aufgetragen worden, „dem Hauswesen des Mannes nach dessen Stande und Range vorzustehen" (Allgemeines Landrecht, Teil II, 4. Abschnitt, § 194). Anders als ihre österreichischen Schwestern durften die preußischen Frauen also „wider den Willen des Mannes" für sich selbst „kein besonderes Gewerbe treiben" (§ 195). Diese klar umrissene Festlegung des Tätigkeitsfelds bürgerlicher Frauen auf das Hauswesen brachte in der Konsequenz starre Deutungsmuster über Fähigkeiten und Bestimmung der Frauen hervor, mit deren Hilfe Weiblichkeitsvorstellungen konfiguriert und tradiert wurden. Damit musste sich die neu entstehende Frauenbewegung auseinandersetzen – und mehr und bessere Bildung der Frauen schien ihnen die notwendige Voraussetzung für deren Teilhabe am Erwerbsbereich zu sein.

Schon in der ersten Ausgabe der ersten „Frauen-Zeitung" von 1849 schreibt deren Gründerin Louise Otto:

> „Wir wollen unser Theil fordern: das Recht, das Rein-Menschliche in uns in freier Entwicklung aller unserer Kräfte auszubilden, und das Recht der Mündigkeit und Selbstständigkeit im Staat […] Jede für Alle, und daß wir vor Allem Derer zumeist uns annehmen, welche in Armuth, Elend und Unwissenheit vergessen und vernachlässigt schmachten" (Frauen-Zeitung: 1).

Während mit Blick auf die Arbeiterinnen offenbar vor allem daran gedacht ist, ihnen durch Bildung die Fähigkeit zu eröffnen, ihre eigene Lage zu verstehen und zu verbessern, indem sie für ihre Rechte eintreten können, so geht es für die bürgerlichen Frauen zunächst überhaupt um das Recht auf Arbeit und den Zugang zu Bildung als Grundlage für eine selbstständige bürgerliche Existenzmöglichkeit. Noch zwanzig Jahre später, bei der Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (einem Zusammenschluss bürgerlicher Frauen, 1865) heißt es in § 1 der Satzung:

> „Wir erklären, nach dem Beschluß der ersten deutschen Frauenkonferenz: die Arbeit, welche die Grundlage der ganzen neuen Gesellschaft sein soll, für eine Pflicht und Ehre des weiblichen Geschlechts, nehmen dagegen das Recht der Arbeit in Anspruch und halten es für notwendig, dass alle der weiblichen Arbeit im Wege stehenden Hindernisse entfernt werden" (Hundt 2015: 14).

Der Zugang zu höherer Bildung ist also auf drei unterschiedlichen Ebenen relevant: als Basis für ein differenzierteres Selbst- und Weltverständnis, als Voraussetzung eigenständiger Existenzmöglichkeiten und als Mittel zur Veränderung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse.

In der Zweiten Frauenbewegung (die im Übrigen zunächst kaum Kenntnis von der Existenz ihrer Vorgängerinnen hatte – was sicherlich keine zufällige Geschichtsvergessenheit war) lagen die Dinge etwas anders. Der Zugang zu Bildung und Erwerbsarbeit stand zu diesem Zeitpunkt nicht mehr grundsätzlich in Frage – deshalb schiebt sich hier der Begriff der Benachteiligung nach vorne: Trotz angeblich und vermeintlich gleicher Bedingungen unterscheiden sich die Bildungsverläufe bzw. passiert im Bildungsverlauf Unterschiedliches und trotz des grundsätzlich ermöglichten Zugangs zur Erwerbsarbeit finden sich Frauen regelmäßig in ungünstigen Positionen. Das war der Befund. Neben expliziten und offensichtlichen Geringerbewertungen von Frauen – z.B. durch die Einstufung in Leichtlohngruppen oder ein Ehegesetz, das Frauen in erster Linie auf Hausarbeit verpflichtete – lag hier die Schwierigkeit vor allem darin, die subtilen, nicht leicht zu fassenden impliziten Strukturen zu erkennen, die

trotz des Fehlens institutioneller Hürden wie von Zauberhand Mädchen und Frauen dann doch wieder in die niedrigeren gesellschaftlichen Positionen einmünden ließen. Hier wurde auch der Ausdruck „heimlicher Lehrplan“ aus der US-amerikanischen Schulforschung adaptiert (vgl. Faulstich-Wieland 1996, Zinnecker (Hrsg.) 1975).

Die Suche nach neuen Formen von Erziehung der nächsten Generation schien vor allem aus zwei Gründen aktuell: Zum einen waren die Frauen selber durch die ihnen allein überlassene Kinderbetreuung eingeschränkt und wollten sich gegenseitig bei der Betreuung unterstützen – nicht zuletzt um Freiräume für politisches Engagement zu gewinnen; dabei wollten sie zugleich auch deutlich machen, dass ihre eigene benachteiligte gesellschaftliche Position ein Ergebnis eben dieser einseitig aufgeteilten elterlichen Verantwortung und Erziehungsarbeit war. Und zweitens wollten sie im zeitgemäß sich wandelnden Gesellschaftsverständnis ihre Kinder nicht im üblichen autoritären Stil erziehen, sondern ihnen andere und bessere Möglichkeiten mit auf den Weg geben. Neue Erziehungsstile und Erziehungsziele galt es aber erst zu entwickeln. In diesem Kontext kam es zu Allianzen und gegenseitiger Unterstützung verschiedener an diesem gesamtgesellschaftlichen Prozess beteiligter Gruppen – so unterstützte etwa der Aktionsrat zur Befreiung der Frau 1969 den Streik der Kindergärtnerinnen für bessere Arbeitsbedingungen.

Wie auch die Studentenbewegung war die Frauenbewegung hochgradig bildungsoptimistisch, aber die Frauen, die ganz im Geist der Zeit Bildung als „Instrument geistigen Widerstands“ gegen geschlechtstypische Zuschreibungen und „Heranbildung von kritischem Urteilsvermögen“ (Bernhard 2007: 66) ansahen, standen nicht nur vor dem Problem, die Wege und Ziele dieser Veränderungen nicht zu kennen, sondern sie hatten auch kaum eigene Vorbilder für weibliche Bildungswege, institutionelle oder politische Aktivitäten. Während es in der Geschichte männlicher Bildung vom wandernden Gesellen bis zur Italien-Bildungsreise eine Vielzahl von mehr oder weniger ritualisierten Aspekten von Bildungsmoratorien gab, war das offene ‚Sich der Welt Aussetzen’ als Grundform von Bildungsgeschichten im bürgerlichen Weiblichkeitsmodell nicht enthalten. „Der Feminismus“, schreibt die Zeitschrift Courage 1978, „ähnelt mehr einem Erdbeben als einem Krieg: er erschüttert die Erde von ihrem Mittelpunkt her“ (Usai/Ravera 1978: 25). Der vehemente Wunsch nach Bildung hatte, das ist vielleicht eines der produktivsten Momente der zweiten Frauenbewegung, keine Richtung und kein Ziel – es ging eher darum, etwas zu fordern und zu suchen, von dem man noch nicht wusste, was es sein könnte.

Beide Frauenbewegungen waren mit ihrem Bildungsoptimismus insofern erfolgreich, als sie ein grundlegendes, die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen nachgerade revolutionierendes Umdenken in Bezug auf Eignungen und Fähigkeiten von weiblichen und männlichen Kindern und Erwachsenen in Gang setzten. Wie bei allen politischen sozialen Bewegungen mit offenem Ende mussten dabei insbesondere in der Zweiten Frauenbewegung Ziele und Mittel im Experiment, im ‚Projekt‘ selbst entwickelt werden. Die Aufgabe von Bildung war also doppelt bestimmt: Verborgenes oder verschwiegenes Wissen sollte freigelegt und vor allem neues Wissen darüber generiert werden, wie Gesellschaften und Individuen an geschlechtstypische Vorstellungen, Denken und Handeln so gewöhnt werden, dass diese letztlich als naturhaft erscheinen. Und es sollte dafür gesorgt werden, dass dieses Wissen ausformuliert, weitergegeben und nutzbar gemacht werden konnte für eine Neu-Interpretation der Verhältnisse und der eigenen Rolle darin, auch mit dem Ziel, politische Veränderungen an-

zustoßen. Beide Aufgaben wurden mit dem theoretisch wie praxisbezogen erfolgreichen Paradigma der „geschlechtsspezifischen Sozialisation" (später der „geschlechtstypischen Sozialisation") entfaltet und bearbeitet (vgl. Breitenbach/Hagemann-White 1994). Dabei stand zunächst die weibliche Sozialisation in ihren problematischen Aspekten im Mittelpunkt: „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht!" - so lautete, in Abwandlung eines Zitats von Simone de Beauvoir, der Titel eines außerordentlich populären Buches von Ursula Scheu, das 1977 erschien.

Sowohl in den theoretischen Analysen als auch in den strategischen Aspekten war aber immer auch das Risiko zu Verkürzungen und zu Vereindeutigungen von Widersprüchen angelegt. Für die Erste Frauenbewegung ist insbesondere die ‚Geistige Mütterlichkeit' eine hoch ambivalente Diskursfigur. Auch wenn sie als professionspolitisches Argument teilweise hilfreich war, hat sie doch dazu beigetragen, die bereits etablierte hierarchische Entgegensetzung von Erziehung als einem naturhaft-weiblichen Bereich und Bildung als dem Tätigkeitsfeld männlicher Pädagogen weiter zu befestigen, wie sie seit Pestalozzi und Campe ausformuliert und für angemessen gehalten worden war. Diese charakteristische Aufteilung findet sich in allen pädagogischen Theoriekonzepten von Erziehung und Bildung der Geschlechter und ist im pädagogischen Feld bis heute sehr spürbar geblieben (vgl. Rendtorff 2006).

Auch die Zweite Frauenbewegung hat mehrheitlich die Bedeutungen und Ausgestaltungen der Geschlechter*differenzen* betont – in ihren Potentialen wie ihren Einschränkungen. Sie hat einige prominent gewordene pädagogische Ansätze hervorgebracht, etwa die ‚Consciousness Raising'- Gruppen als Mittel zur Selbsterfahrung und -bildung, die Kinderläden als Mischung von Selbsthilfe und revolutionären Erziehungsideen, die Konzepte von der parteilichen Mädchenarbeit, die (Wiederaufnahme der) Koedukationsdebatte, die unzähligen Bildungsangebote bei öffentlichen Trägern, Frauenzentren und autonomen Bildungsprojekten oder die Inszenierungen und Feiern weiblicher Räume und ‚weiblicher Kultur', die Wissen, Selbstbestimmung und politische Emanzipation verbinden sollten. Nicht zuletzt hat die Frauenbewegung die gesellschaftlich weitgehend ignorierte „Männergewalt gegen Frauen" öffentlich gemacht, als gesellschaftliches Problem etabliert, und in diesem Kontext ein Hilfesystem aufgebaut (vgl. Breitenbach 2018).

Aber auch sie war von manchen zeittypischen Irrtümern und von manchen Widersprüchen begleitet – so mögen z.B. die moralischen und verkürzten Kapitalismus-Analysen, die vielen Konzepten antiautoritärer Erziehung zugrunde lagen, manche falsche Einschätzungen produziert und bessere verhindert haben – aus Unwissenheit und Unerfahrenheit. Dabei hat ihre Widersprüchlichkeit unmittelbar mit der bildungsoptimistischen Überschätzung ihrer Wirksamkeit und der gleichzeitigen Ratlosigkeit über Wege und Ziele pädagogischen Handelns und pädagogischer Strategien zu tun.

Die gelungenen und auch die problematischen Ansätze haben sich nachhaltig auf die Konzepte von frühkindlicher Erziehung, Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung ausgewirkt. Allerdings hat sich der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs eher wenig und nur selektiv der von der Frauenbewegung aufgeworfenen Fragen angenommen – vor allem im erziehungswissenschaftlichen Theoriekontext werden diese Fragen und Zusammenhänge bis heute nur marginal wahrgenommen und weitestgehend unterschätzt.

Der einzige Punkt, an dem der Zusammenhang zur Frauenbewegung explizit gemacht wird, ist die Diskussion zur Schulbildung, zu geschlechtstypischen Leistungsprofilen, Schul- und Bildungsverläufen – und die hier regelmäßig geschehende Verflachung und Verkürzung in der Problemwahrnehmung und in der Interpretation empirischer Ergebnisse, rächt sich gerade momentan, wo Viele mit dem Anstieg des Schul- und Bildungsniveaus von Mädchen das Thema für erledigt halten und weder seine grundsätzlichen pädagogischen Implikationen

noch die Wirkungen auf die Lebensgeschichten von jungen Frauen und Männern wahrnehmen wollen.

Die Ignoranz des erziehungswissenschaftlichen Mainstreams hat leider auch dazu geführt, dass die Ambivalenz, die Gleichzeitigkeit von selbstbewusstem Anstoß und möglicher Verirrung, die zeithistorisch und disziplingeschichtlich in Bezug auf selektive Wahrnehmungen und Bewertungen hoch interessant sein könnte, innerhalb der Disziplin so gut wie gar nicht aufgenommen und durchdacht worden ist. Hier bleibt für weitere Forschungen noch viel zu tun.

Literatur

Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten (1794): https://opinioiuris.de/quelle/1623 [Zugriff 13.09.2019].

Bernhard, Armin (2007): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Hohengehren: Schneider.

Breitenbach, Eva/Hagemann White, Carol (1994): Von der Sozialisation zur Erziehung – Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. In: Bracht, Ulla (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik, Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 249-264.

Breitenbach, Eva (2018): Von Frauen, für Frauen. Frauenhausbewegung und Frauenhausarbeit. In: Franke-Meyer, Diana/Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung. Wiesbaden: VS, S. 211-223.

Engelhardt, Ulrich (1992): „…geistig in Fesseln?“ Zur normativen Platzierung der Frau als „Kulturträgerin“ in der Bürgerlichen Gesellschaft während der Frühzeit der deutschen Frauenbewegung. In: Lepsius, Mario Rainer (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil III. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 113-175.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1996): Abschied von der Koedukation? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus, S. 386-400, S. 608-609.

Frauen-Zeitung (1849): https://www.geschichte-lernen.net/frauen-zeitung-von-louise-otto-peters/ [Zugriff: 13.09.2019].

Hundt, Irina (2015): „Allem Anfang wohnt ein Zauber inne“. Der Allgemeine Deutsche Frauenverein von 1865. In: Ariadne, 67/68, S. 8-17. http://www.addf-kassel.de/fileadmin/user_upload/Dossiers/LOP/LOP_Ariadne67_68_Hundt_Schoetz.pdf [Zugriff 13.09.2019].

Koselleck, Reinhart (2006): Begriffsgeschichten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nohl, Herman (1938/1970): Charakter und Schicksal. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.

Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Scheu, Ursula (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt am Main: Fischer.

Usai, Annalisa/Ravera, Lidia (1978): Politik der Subjektivität: Die Zeiten der Frauen, sind die Zeiten, die sie sich geben. In: Courage: Berliner Frauenzeitung, 3, 8, S. 25-29. http://library.fes.de/cgi-bin/courage.pl?id=07.00429&dok=197808&f=197808_025&l=197808_029&c=197808_029 [Zugriff 13.09.2019].

Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern

Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher

1 Loyalität als analytische Kategorie Historischer Bildungsforschung: Ausgang und Ansatzpunkte

Die Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern wird in der Wissenschaftsforschung üblicherweise als eine der zentralen Aufgaben wissenschaftlicher Gemeinschaften analysiert (vgl. z.B. Gläser 2006). Die hervorragende Bedeutung der Peers ist dabei ebenso analysiert und anerkannt, wie Macht- und Herrschaftsgefälle, etwa in Bezug auf sogenannte Gatekeeper, kritisch betrachtet werden können, besonders aus handlungs- bzw. feldtheoretischer Perspektive (grundlegend Bourdieu 1979/1987) und von feministischen Positionen aus (weiterführend Kunadt et al. 2014). Allerdings sind konkrete Praktiken der Regulierung auf der Mikroebene in der deutschen wie der internationalen Historischen Bildungsforschung, etwa im Hinblick auf die eigene zeithistorische Fachgeschichte, bislang eher selten thematisiert. Im vorliegenden Beitrag sollen diese Praktiken im Mittelpunkt stehen. Sofern sie bislang in den Blick gelangten, wurden sie zumeist entlang solcher Prozesse rekonstruiert, die mit formalisierten, im fachlichen Raum be- und anerkannten Leistungsindikatoren verbunden sind. Eine dieser Ausnahmen ist zum Beispiel die Untersuchung pädagogischer Berufungsverfahren an Universitäten der französischen Besatzungszone nach 1945 (Kersting 2008).

Auch eine solche Vorgehensweise lässt nach Wahrnehmung der Autorinnen des vorliegenden Beitrags immer noch substantielle Aspekte ausgeblendet. Gemeint sind Erwartungen an das alltägliche Verhaltens- und Gefühlsrepertoire der Wissenschaftler*in und entsprechende Praktiken jenseits der von ihr jeweils hervorgebrachten ‚messbaren' wissenschaftlichen Produkte, die im wissenschaftlichen Alltag zwar durchgängig präsent sind, aber in der Regel verdeckt bleiben. Gespeist sowohl durch eigene Beobachtungen im Wissenschaftsall-

tag als auch durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte der westdeutschen Bildungsforschung hatten wir parallel die Vermutung entwickelt, dass hierbei der „Loyalität“ eine herausragende Rolle zukommt. Insofern interessiert uns Loyalität im Folgenden als Aspekt der Regulierung von Denk-Bewegungen im (erziehungs-)wissenschaftlichen Feld. Diese untersuchen wir – notwendig kursorisch – an zwei bewusst unterschiedlich gewählten Beispielen aus dem Umfeld der Geschichte der westdeutschen Bildungsforschung in ihrer ersten Phase, zwischen den 1950er und den späten 1970er Jahren (dazu Behm 2017). Dabei wird es auch darum gehen, Loyalität als historisch-analytische Kategorie zu sondieren beziehungsweise Möglichkeiten der Erforschung dieser Art von Phänomenen über die von uns jeweils different gewählten Zugänge zu dieser Thematik zur Diskussion zu stellen, ohne bereits eine Synthese vorzuschlagen.

In Bezug auf den Begriff der Loyalität setzen wir ein wissenschaftlich informiertes Alltagsverständnis voraus und verzichten an dieser Stelle auf eine exaktere Bestimmung. Das hängt neben der Spezifik des historiographischen Ansatzes, der phasenweise gezielt induktiv ausgerichtet ist, mit den Kennzeichen dieses Forschungsgebiets zusammen. So besitzt zwar jedes Mitglied einer wissenschaftlichen Fachgemeinschaft vermutlich ein profundes Alltagswissen zum Thema, wissens- und wissenschaftsgeschichtlich betrachtet aber wissen wir über die Funktionalität von Loyalitätsentwürfen und -beziehungen im wissenschaftlichen Feld noch wenig: Zum einen ist Loyalität in der Historischen Bildungsforschung bis dato noch nicht bearbeitet und wird international in der historischen Forschung erst seit einigen Jahren, vor allem im Zuge des Aufschwungs der Gefühlsgeschichte als Thema gewählt, die im deutschsprachigen Raum seit etwa 2005 auf der Agenda steht (Frevert 2009: 184, Osterkamp/Schulze Wessel 2017b: 2ff.). Zum anderen weisen bereits die wenigen vorliegenden Studien zur Geschichte der Loyalität ein heterogenes Verständnis des Begriffs auf. Loyalität wird nicht nur in zeitlich und institutionell unterschiedlichen Kontexten untersucht, etwa in der Geschichte von Organisationen, Nationalstaaten oder Empires (vgl. z.B. die Beiträge in Osterkamp/Schulze Wessel 2017a). Darüber hinaus wird auch der Terminus als analytische Kategorie in Referenz auf diverse Ansätze, vor allem aus der Soziologie, der Psychologie und der (Sozial-)Philosophie, unterschiedlich konzipiert (weiterführend z.B. Connor 2007, Iser 2008). Eine „allgemeine Theorie der Loyalität“ ist noch nicht geschrieben (Osterkamp/Schulze Wessel 2016: 554). Im Fluss bleibt damit auch die grundlegende kategoriale Frage, ob Loyalität ‚eigentlich‘ ein Gefühl sei (und wie dieses theoretisch zu fassen wäre) oder beispielsweise eher eine Werthaltung und Praxis im Sinne Aristotelischer Tugend. Zudem mangelt es an Trennschärfe gegenüber ähnlichen Begriffen, besonders gegenüber dem der Treue (so z.B. bei Iser 2008: Sp. 731), nachgelagert etwa gegenüber dem des Gehorsams oder der Solidarität. Entsprechend verzichten auch die Historiker*innen Jana Osterkamp und Martin Schulze Wessel in ihrem knappen Forschungsüberblick auf eine Definition und sammeln zunächst „important analytical conceptual elements of loyalty“, nämlich „duration, mutuality, sequentiality and communication” (Osterkamp/Schulze Wessel 2017b: 3). Zu ergänzen ist, dass in historischen Studien zum Thema übereinstimmend Bezug auf relativ dauerhaft wirkende Prozesse der Konstituierung respektive der Sicherung von Mitgliedschaft, Zugehörigkeit und/oder von Identität genommen wird.

Damit zu unseren Beispielen, die mit Friedrich Edding (1909-2002) und Hellmut Becker (1913-1993) zwei der maßgeblichen Akteure der ersten Phase westdeutscher Bildungsforschung in den Blick nehmen. Beide Beiträge gehen Funktionen von Loyalität für die Regulierung von Wissenschaftsfeldern nach, setzen aber unterschiedlich an: Britta Behm geht es in einem biographischen Zugriff auf Edding um Loyalität beim Wechsel zwischen wissenschaftlichen Organisationen und in Eddings Beziehung zu Becker, der zwischen 1963 und

1981 Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) war (Part 2). Anne Rohstock untersucht Beckers Biografie in der NS-Zeit und seine Loyalität gegenüber Elitezirkeln und Intellektuellen des NS-Regimes nach 1945. Am Beispiel Beckers zeigt sie, welche Wirkungen Loyalität in wissenschaftlichen und (wissenschafts-)politischen Netzwerken der Bundesrepublik hatte (Part 3).

2 Friedrich Edding – Loyalität gegenüber Organisationen und dem Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB)[1]

Bei der biographischen Beschäftigung mit dem Bildungsökonomen Friedrich Edding wird besonders in seiner Autobiographie erkennbar, dass für ihn das Thema der Loyalität zeitlebens relevant und oft problematisch war, auch wenn er dies nicht expressis verbis adressierte (vgl. Edding 1989/überarb. 2000).[2] Das ist an dieser Stelle nicht auszuführen, vielmehr werden im Folgenden zwei Beispiele skizziert, um sich Anlässen, Formen und Wirkungen von Loyalität im Feld der Bildungsforschung historiographisch zu nähern. Ausgewählt wurden zwei typische Situationen des Wissenschaftsalltags: zum Ersten der Wechsel Eddings von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) in Frankfurt am Main an das Berliner MPIB im Jahr 1964, zum Zweiten die Beziehung Eddings zu Hellmut Becker, der das MPIB zwischen 1963 und 1981 leitete. Edding vertrat dort bis 1977 die Abteilung für Bildungsökonomie beziehungsweise diesen Forschungsbereich (zu Edding Behm/Reh 2016: 110ff., Behm 2017: 41ff., Rohstock 2019). Quellenbasis sind Eddings veröffentlichte autobiographische Texte:[3] Seinen Werdegang schilderte er kurz nach der Emeritierung auf Bitten des Herausgebers der Reihe Pädagogik in Selbstdarstellungen (Edding 1978: 1). Ausführlicher wurde er gut ein Jahrzehnt später in seiner Autobiographie (Edding 1989/überarb. 2000). Veranlasst durch Gespräche im MPIB über „Lebensläufe" und durch seinen 80. Geburtstag (Edding 2000: 13), verfasste er diese mit Akzent auf dem politischen Aspekt seines Lebens.

2.1 Von der HIPF an das MPIB – Organisationswechsel als Zeichen von Illoyalität?

Seit Ende 1959 war Edding Inhaber der ersten westdeutschen Professur für Bildungsökonomie an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Fast unmittelbar nach Gründung des MPIB 1963 wechselte er jedoch nach Berlin, obwohl

1 Gegründet wurde das MPIB als Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB); erst 1971 erhielt es den Status eines Max-Planck-Instituts (vgl. Kant/Renn 2013). Im Folgenden wird aus Gründen der Pragmatik durchgängig vom MPIB gesprochen.

2 Für die Loyalitätsthematik waren für mich die zwischen 2014 und 2017 geführten Gespräche mit ehemaligen Kolleg*innen Eddings am MPIB aufschlussreich. Dr. Cornelia Edding danke ich zudem stellvertretend herzlich für die Gespräche über ihren Vater.

3 Zur methodologischen Problematik von Selbstzeugnissen z.B. Rutz 2002.

das MPIB zur HIPF in direkter Konkurrenz stand und anfangs die Existenz der Frankfurter Einrichtung bedrohte (dazu Behm 2017: 58ff.). Edding erläuterte:

> „Gesicherte Unabhängigkeit, Mittel für größere Projekte und enge interdisziplinäre Zusammenarbeit waren die Wünsche für die Bildungsforschung, die mir nach meinen Kieler Jahren am dringlichsten erschienen. Meine Hoffnung, sie als Professor in Frankfurt erfüllt zu finden, wurde enttäuscht. […] Ich suchte nach einer Institution, die neuartige, auch ärgerliche Forschung tragen könnte [… und folgte] einem Ruf an das Institut für Bildungsforschung, das Hellmut Becker im Rahmen der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin gründete“ (Edding 1978: 16ff.).[4]

Dieser Darstellung nach orientierte Edding seinen Organisationswechsel ausschließlich an dem überformenden Ziel der Verbesserung seiner Forschungsmöglichkeiten, die er in Frankfurt getestet und für ungenügend befunden hätte. Die Praxis von ‚Personal in Bewegung‘ ist allerdings für die Wissenschaft quer zu disziplinären Feldern charakteristisch und wird kaum als Illoyalität gegenüber dem Arbeitgeber gedeutet. Im Gegenteil werden der Ruf und die Bewegung an andere, zumal an ressourcenstarke Einrichtungen als der Reputation der Wissenschaftler*in förderlich betrachtet. Nimmt man etwa das von Robert Merton, einem der Pioniere der US-amerikanischen Wissenschaftssoziologie in den 1930er und 1940er Jahren typisierte „ethos“ moderner Wissenschaft in demokratischen Gesellschafen als Maß, die ihrem obersten Ziel nach der „extension of certified knowledge“ verpflichtet sei (Merton, 1942/1973: 270), wäre Eddings Wechsel der Organisation im Dienst der Verbesserung seiner Forschungsbedingungen geradezu mustergültig. Loyalität gegenüber der HIPF würde dagegen einer so verstandenen Wissenschaft zuwiderlaufen, da eine solche Treuebezeugung, kontrafaktisch gefasst, im Extrem zum Verbleib Eddings in der Frankfurter Einrichtung geführt hätte, einer gegenüber einem Max-Planck-Institut markant forschungsschwächeren Organisation.

Allerdings zeigt der Blick in weitere Quellen, dass bei dem prestigeträchtigen Wechsel nach Berlin der Faktor der Loyalität dennoch eine wichtige Rolle spielte und zwar im Sinne der Vermeidung des Eindrucks von Illoyalität. Denn was Edding autobiographisch nicht offenlegte, aber Briefe und Planungsunterlagen für das MPIB im Archiv der Max-Planck-Gesellschaft (AMPG) zeigen: Er war nicht nur von der minderen wissenschaftlichen Qualität der HIPF keineswegs überzeugt (vgl. Behm 2017: 59). Darüber hinaus veränderte Edding in seiner Rückschau den Ablauf der Ereignisse und seine eigene Rolle darin. So war er bereits in die frühen Planungen für das MPIB involviert gewesen und hatte erheblich dazu beigetragen, dass die Berliner Einrichtung überhaupt gegründet werden konnte (s. ebd., bes.: 46). Sein dortiger Direktorposten war in diesem Kontext seit Ende der 1950er Jahre vereinbart worden[5] und die Zeit in Frankfurt trug somit von Anfang an den Charakter einer Zwischenstation. In seinem Rückblick überging Edding jedoch diese Zusammenhänge und bemühte

4 Vor der Frankfurter Zeit hatte Edding seit 1948 am Institut für Weltwirtschaft (IfW) der Universität Kiel gearbeitet. Mit „ärgerliche[r] Forschung“ meinte er seine am IfW begonnenen statistisch-vergleichenden Studien im Bildungsbereich, die die Kultusministerien zu verhindern gesucht hätten (Edding 1978: 14f.).

5 Vgl. u.a. AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 1 (Korrespondenz); zur Besetzung des Direktorats der Abteilung für Bildungsökonomie durch Edding s. etwa AMPG, III. Abt., ZA 80 (Nachlass Becker), Kasten 2 (Institutsplan von 1961, hier: Anhang, S. 3)/der Nachlass befindet sich inzwischen im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz. Auch Eddings Tochter erinnert, dass die Familienplanung bereits vor dem Wechsel nach Frankfurt auf Berlin hin ausgerichtet war (E-Mails von Dr. Cornelia Edding an die Verfasserin vom 14. und 25.02.2019).

sich stattdessen – unter Nutzung wirkmächtiger Darstellungskonventionen wissenschaftlichen Erfolgs –, nicht einmal den Verdacht von Illoyalität aufkommen zu lassen.

Dass ihn die Sorge um eine entsprechende Zuschreibung damals tatsächlich umtrieb, belegt eine Bemerkung in einem Brief an einen Beamten der niedersächsischen Kultusverwaltung. Diesem gegenüber äußerte Edding 1962 explizit die Befürchtung, an der HIPF für „untreu" gehalten zu werden (nach Mast 1989: 69). Auf Seiten der HIPF wiederum kritisierte der Bildungssoziologe Eugen Lemberg noch 1973 mit implizitem Bezug auf Edding und dem mitschwingenden Vorwurf der Illoyalität, dass zur Zeit der Bedrohung durch das MPIB „die ersten Ratten schon das sinkende Schiff verließen".[6] Beide Äußerungen weisen darauf hin, dass die Loyalitätsthematik durchgängig mit mehr oder minder starken, zum Teil sozialpsychologisch erklärbaren Gefühlen verbunden war. So standen komplementär zu Eddings Furcht beziehungsweise seiner Angst vor Ausgrenzung der Ärger oder die Kränkung des ‚verlassenen' (oder ‚verratenen') Organisationsmitgliedes.

2.2 Edding und Becker am MPIB – Loyalität gegenüber dem Förderer und Institutsleiter

Eddings Schilderung seines Wechsels von Frankfurt nach Berlin verweist bereits im Hintergrund auf seine Beziehung zu Hellmut Becker, Gründungsdirektor des MPIB (zu Becker z.B. Singer/Frevert 2014), die auf mehreren Ebenen asymmetrisch war. Becker hatte seit Eddings Arbeitsbeginn in Berlin die Position des leitenden Institutsdirektors inne.[7] Zudem nahm er Edding gegenüber in gewisser Weise die Rolle eines Förderers ein, da er den Bildungsökonomen in die Planungen für das MPIB einbezogen, ihn an das Institut geholt und ihm damit eine hervorragende Position innerhalb der westdeutschen Forschungslandschaft eröffnet hatte. Für das Ungleichgewicht der Beziehung grundlegend war zudem der große Abstand im sozialen und kulturellen Kapital, das der Ministersohn Becker in hohem Maße besaß, während Edding in einem Kieler Pfarrhaus in vergleichsweise schlichten Verhältnissen aufgewachsen war und diesen Abstand der Erinnerung der Tochter nach auch als solchen empfand.[8]

Welche Rolle spielte für diese Beziehung Loyalität? Auf den ersten Blick geben die autobiographischen Texte Eddings, in denen die loyale Dankesbezeugung gegenüber wissenschaftlichen Förderern, Weggefährten und ‚Vorgesetzten' eigentlich ein erwartbarer Topos wäre, kaum Hinweise. So äußerte Edding zwar seine „Dankbarkeit" gegenüber den Instituten, an denen er nach 1945 tätig war, pauschal auch gegenüber dem MPIB (Edding 2000: 106). Darüber hinaus aber kommt die Berliner Einrichtung sowohl im Text von 1989 als auch in der überarbeiteten Fassung von 2000 kaum vor. 1978 wiederum hatte Edding die Arbeitsorgani-

6 [Lemberg, Eugen (1973):] Meine Erinnerungen an die Hochschule (später Deutsches Institut) für Internationale Pädagogische Forschung [Anlage zum Brief Lembergs an Erich Hylla vom 21.02.1973]. DIPF/BBF, Institutsarchiv, Best. 300 (Institutsgeschichtliche Sammlung), Nr. 2 [masch./unpag.].

7 Zu dessen Zuständigkeiten und Kompetenzen vgl. hier nur § 3 der ersten Satzung des MPIB, die zum 01.01.1964 in Kraft trat. AMPG, II. Abt., Rep. 66, 581.

8 Edding 1978: 3-5 und Gespräch mit Dr. Cornelia Edding/27.10.2016.

sation am MPIB etwas eingehender und auch kritisch dargestellt (Edding 1978: 18ff.). Becker selbst jedoch wurde nur an zwei Stellen eher beiläufig und verhalten positiv erwähnt (Edding 1978: 18, 20). In der Autobiographie verzichtete Edding dann auf jegliche Wertung und konstatierte nur noch nüchtern Beckers Funktionen („Initiator dieser Gründung", Moderator im Ettlinger Kreis, vgl. Edding 2000: 92, 104). Die Beziehung zu Becker bleibt in den Rückschauen daher merkwürdig absent. Erneut eröffnet erst die Sichtung weiteren historischen Materials unter dem Aspekt der Loyalität eine Deutung dieses Umstands. Vorweggenommen ist dabei zu vermuten, dass Edding seine Loyalität Becker gegenüber gerade in Form dieser De-Thematisierung demonstrierte. Darauf weist jedenfalls ein kursorischer Blick in die Geschichte des MPIB hin.

Am MPIB ging es in der Zeit unter Leitung Beckers besonders um die Aufgabe, eine ‚innovative' Bildungsforschung zu etablieren, die in der interdisziplinären Arbeit ihr Zentrum haben sollte (vgl. zur Gründung und Organisation des MPIB Behm 2017, zur Geschichte z.B. Wiarda 2016). Ein vertrauliches Memo Eddings für Becker vom Mai 1969, in dem er vom „Flickwerk der etablierten Projekte" sprach (nach Wiarda 2016: 184), zeigt jedoch, dass aus der damaligen Sicht Eddings gerade dieses Ziel verfehlt zu werden drohte. Auch Martin Wiarda rekonstruiert in seiner auf Zeitzeugeninterviews aufbauenden Geschichte des MPIB erhebliche Missstände in Konzeption und Organisation der Forschung, die sich über den Zeitraum von Beckers Führung hinweg allmählich kumuliert und letztlich zu der bislang gravierendsten Zäsur in der Institutsgeschichte, der Berufung von Paul B. Baltes zum Institutsleiter 1980, geführt hätten (Wiarda 2016).[9] Gleichzeitig arbeitet er eine erhebliche Dominanz Beckers und seines Führungsstils für die Institutsentwicklung und den Arbeitsalltag heraus und weist diesem damit für die damaligen ‚Erfolge' und ‚Misserfolge' des MPIB eine zentrale Verantwortung zu. Hält man sich die eingangs zitierten Erwartungen Eddings an die Bildungsforschung vor Augen, so musste die Institutsentwicklung bis 1969 diesen Ansprüchen mithin klar zuwiderlaufen und eine kritische Position gegenüber Becker begründen.[10] Damit stimmt überein, dass Edding Becker in der Erinnerung seiner Tochter skeptisch und sogar ablehnend gegenüberstand, festgemacht an dem vielfach mit nach Hause gebrachten Ärger des Vaters über das Verhalten des Institutsleiters.[11]

Vor allem im Hinblick auf die Institutsentwicklung wäre Kritik an Becker also in Absicht auf dessen Führungsrolle und Verantwortung als Leiter des MPIB sachlich angemessen und begründet gewesen – das umso mehr in einer nachlaufenden Autobiographie, die Edding zudem explizit auf die Revision der Entwicklung der Bildungsforschung und -politik in der Bundesrepublik hin ausgerichtet hatte (Edding 2000: 13). Ärger und Kritik sparte Edding allerdings nicht nur in diesen Rückblicken aus, sondern äußerte sie nach Erinnerung von ehemaligen Kollegen auch institutsöffentlich so gut wie nie. Vielmehr wird sein Verhalten übereinstimmend als zurückhaltend, wenn auch nicht ohne punktuelle, überraschende Widerstände, beschrieben. Obwohl selbst MPIB-Direktor und auf nationaler wie internationaler Ebene

9 Baltes wurde als Nachfolger Beckers berufen. Mit seiner Leitung waren einschneidende Veränderung in Forschungsausrichtung, -organisation und Führung verbunden (s. Wiarda 2016: bes. Kap. 4.5, 4.6 und 5.4.1). Der Umstand, dass der wissenschaftlich kaum profilierte Becker das Institut fast 20 Jahre leiten, in der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) sozialwissenschaftlich Neuland erschließen und dem MPIB bis Anfang der 1970er Jahre einen hohen bildungspolitischen Einfluss sichern konnte, steht zur Forschung noch aus.

10 Angemerkt sei, dass die 1969 erfolgte Aufhebung der Abteilungsstruktur des MPIB innerhalb der MPG durchaus als revolutionär gelten konnte. ‚Erfolg' oder ‚Misserfolg' des MPIB sind im vorliegenden Text aber nicht das Thema.

11 Gespräch mit Dr. Cornelia Edding/02.11.2016.

als Experte gefragt, habe Edding Becker aber zumeist die Bühne überlassen.[12] Das galt vom Duktus her offenbar auch für sein Verhalten in der Leitungskonferenz des MPIB, die regelmäßig unter Ausschluss der Institutsöffentlichkeit stattfand, und die vom organisationalen Zweck her den Raum für Diskussionen und auch für scharfe Kritik hätte bieten können.[13] In Kenntnis dieser gesammelten Hinweise lassen sich die autobiographischen Texte Eddings, wie eingangs angedeutet, daher gerade aufgrund ihrer Leerstellen in Bezug auf Becker als Ausweise der Loyalität gegenüber dem ehemaligen Institutsdirektor und Vorgesetzten interpretieren, der auf diesem Wege öffentlich von jeglicher Kritik ausgenommen wurde.

2.3 Zur Funktionalität von Loyalität in wissenschaftlichen Feldern – eine erste Zwischenbilanz

Allgemeiner auf die Funktionalität von Loyalität in Wissenschaftsfeldern gewendet, richtete sich die Regulierungskraft von Loyalität nicht nur – wie am Beispiel von Eddings Organisationswechsel kontrafaktisch durchgespielt – auf die Fixierung von Bewegung im physischen Sinn. Wie an Eddings loyaler Haltung gegenüber Becker am MPIB und in seinen autobiographischen Texten gezeigt, bedingte sie zudem im immateriellen Sinn die Bindung von Denkbewegungen. Loyalität wirkte demnach latent darauf, ein vorgeblich umfassend geltendes Grundprinzip von Wissenschaft zu unterwandern. Denn die Zurückhaltung von Kritik richtet sich letztlich gegen eine der zentralen (Selbst-)Zuschreibungen moderner Wissenschaft: die methodisch abgesicherte, an keiner Grenze Halt machende freie Denkbewegung, die an der freien Äußerung von Kritik ihren Probierstein findet. Daran ließe sich weiterführend zum einen die Frage anschließen, inwieweit die skizzierte auffällige sozial-kulturelle Asymmetrie der Beziehung zwischen Edding und Becker im Hinblick auf Loyalitätserwartungen und -bezeugungen ihren Anteil hatte. Zum anderen wäre die Bedeutung organisationaler Faktoren in den Blick zu nehmen. So ist es mehr als naheliegend, dass die organisationale Kultur der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) als Verstärker auf die genannten Asymmetrien wirkte. Zu denken ist besonders an das sogenannte Harnack-Prinzip, das seit Gründung der Vorläuferorganisation der MPG, der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (KWG), wirksame organisationale Leitbild der MPG (s. z.B. Laitko 1996). Zumindest steigerte die damit programmatisch wie habituell verbundene Überhöhung der hervorragenden, damals primär männlich gedachten Forscherpersönlichkeit, der weitgehend Carte Blanche gegeben werden sollte, Status und gegebenenfalls Unangreifbarkeit der Institutsleiter noch zusätzlich.

Methodisch kommt die Historiker*in bei diesen Überlegungen allerdings in ein schwieriges Fahrwasser. So sind die Deutungen *zum Ersten* nicht unproblematisch, da Edding im letztgenannten Fall sein Verhalten nicht explizit als loyal (oder treu) bezeichnete oder andere dies taten und die Forscher*in also ihr Verständnis von Loyalität und ihre eigene Felderfah-

12 Z.B. Gespräche mit Prof. Dr. Klaus Hüfner/30.03.2016, Dr. Michael Jenne, zeitweise Assistent der Institutsleitung/06.08.2015 oder Prof. Dr. Ingo Richter/16.09.2016.

13 Gespräch mit Dr. Michael Jenne/06.08.2015. Als ‚heiß' ausgetragener Konflikt wurde in den Zeitzeugengesprächen v.a. der vorzeitige Austritt Eddings aus der Bildungskommission des Bildungsrats 1972 erinnert (z.B. Gespräch mit Prof. Dr. Klaus Hüfner/30.03.2016; s. ebf. Edding 1978: 25, dort ohne Erwähnung Beckers).

rung in das Quellenmaterial hineinträgt. *Zum Zweiten* hat sie, wenn Loyalität unterhalb formalisierter Regeln thematisch wird, generell ein Quellenproblem. Denn benötigt würde (bislang kaum gesuchtes) Material, das – wie der Brief Lembergs oder die Erinnerung der Tochter Eddings – auf Verhaltenserwartungen und Gefühle von Wissenschaftler*innen schließen ließe. Damit erst könnten die offenbar primär verdeckt ablaufenden Praktiken und informellen Regeln sowie die Kommunikation über Regelverstöße im Hinblick auf Loyalität weiter zugänglich gemacht werden. Hiermit verbunden ist *zum Dritten* die Frage, inwieweit sich die Forscher*in bei ihrer Suche nach solchem offenbar ‚ehrenrührigen' Material selbst sanktionsfrei bewegen könnte, denn sie unterläge ebenfalls den Regulierungsmechanismen von Loyalität in den zumeist miteinander kommunizierenden disziplinären Feldern. *Zum Vierten* ist solch ein emotional geladenes, subtiles und gegebenenfalls chiffriertes Material schwer interpretierbar. Wenn die Schlüsse also eine größere Tragfähigkeit beanspruchen wollten, wären sie mit theoretischen (Hilfs-)Modellierungen aus den Sozialwissenschaften zu verbinden, besonders in Bezug auf die Regulierung wissenschaftlicher Felder und auf die, in der Einleitung angerissene, Konzeption von Loyalität.

3 Hellmut Becker – Loyalität gegenüber Elitezirkeln und Intellektuellen des NS-Regimes

Der bekannte Publizist und Jurist Alexander Kluge hat Hellmut Becker in seinem Werk *Chronik der Gefühle* ein kurzes Porträt gewidmet. Darin versetzt Kluge seinen Förderer der 1950er Jahre zurück in den Zweiten Weltkrieg, in den Russlandfeldzug und in die 1. Gebirgs-Division, als deren Mitglied Becker im Herbst 1941 schwer verwundet wird. Kluge beschreibt wie Becker – durch die Bestimmtheit des auf russischem Boden liegenden, hilflosen, verwundeten Körpers gewissermaßen ‚in die Welt gesetzt' – zwar die „hochräumigen Unbestimmtheiten" abstreift, die ihn als Sohn des ehemaligen Kultusministers Carl Heinrich Becker kennzeichnen und offenbar peinigen. Kluge seziert aber auch messerscharf, dass der Realismus, der Becker nach Krieg und Verwundung zugeschrieben wird,[14] nicht ungebrochen, nicht frei von Hypostasierungen ist, die ihm sein „gesellschaftlicher Rang" auferlegt. Kluge schreibt hierzu: „So wie dieser Vater kann der Sohn nicht werden. Es ist aber auch ausgeschlossen, dass er sich einen geringeren Rang zuschreibt". Das „elitäre Bewusstsein", das Becker auf diese Weise den Weg zur Wirklichkeit versperrt, versteckt er zunächst unbemerkt „in der Gangart eines gewöhnlichen Gebirgsjägers". Aber die Ahnung, „etwas ganz Besonderes" zu sein scheint auch später, als Becker als körperlich Versehrter und realistisch „UMGEWERTETER" in sein Leben zurückmarschiert, immer wieder aufgewallt zu sein (alle Zitate nach Kluge 2000: 373f.).[15]

Die Ironie dieser ebenso klug gesponnenen wie gut erzählten Geschichte besteht nun allerdings darin, dass die 1. Gebirgs-Division mitnichten die „gewöhnliche" Wehrmachtseinheit war, als die Alexander Kluge sie ausflaggt. Der Truppe, in der Becker sein qua Herkunft vorhandenes Elitebewusstsein vor den scheinbar einfachen „Kameraden" verstecken konnte, haftete selbst der Nimbus einer Eliteeinheit an: Adolf Hitler persönlich bezeichnete den Wehrmachtsverband als „seine Garde-Division" (Meyer 2008: 267). Womöglich liegt hier, in dieser gleichsam doppelten Zugehörigkeit Beckers zu Eliten – der bildungsbürgerlichen,

14 Kluges Becker-Porträt trägt den bezeichnenden Titel: „Er gilt als Realist" (Kluge 2000).
15 Herv. i. Orig.

intellektuellen des Elternhauses und der militärischen der Wehrmacht – der Schlüssel zum Verständnis von Beckers langjähriger Loyalität gegenüber Eliten- und Intellektuellenzirkeln des NS-Regimes – eine Loyalität, die ihn, wie zu zeigen sein wird, in der Nachkriegszeit nicht nur Kriegsverbrecher verteidigen, sondern auch zu einem der einflussreichsten Gatekeeper des wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Feldes der frühen Bundesrepublik aufsteigen ließ (Frei 1996: 178).

3.1 Loyalität vor dem Hintergrund eigener NS-Belastung

Ähnlich wie Friedrich Edding, für den Loyalität ein Schlüsselthema war, hat auch Hellmut Becker Loyalität in veröffentlichten wie unveröffentlichten Schriften immer wieder – wenn auch oftmals lediglich mittelbar – thematisiert. Loyalität forderte er von anderen ebenso ein, wie er sie selbst aufführte und praktizierte.[16] Sie war ihm wichtig, eine der „Grundtugenden", die die Schule zu vermitteln habe (Becker/Liegle 1980: 14). Ähnlich wie die Journalistin Margret Boveri, zu der Becker eine langjährige Freundschaft pflegte, interessierten ihn Menschen, die sich in den Zwiespalt einer „Doppelloyalität" manövriert und damit die dunkle Kehrseite der Loyalität, den „Verrat", sei es am eigenen Gewissen oder einem Regime, kennengelernt hatten (Becker 1980: 51ff.). Gut möglich, dass Ernst von Weizsäcker, der als Staatssekretär im Auswärtigen Amt für die Deportation der europäischen Juden in die nationalsozialistischen Vernichtungslager mit verantwortlich zeichnete und den Hellmut Becker als junger Jurist im sog. Wilhelmstraßen-Prozess verteidigte, für Becker einer jener doppelt Loyalen war (ebd.). Die „beträchtliche Empathie", mit der sich Becker als Verteidiger in die „Viten von Intellektuellen" vertiefte, die „zu Massenmördern geworden waren", erklärt Ulrich Raulff mit dem Möglichkeitshorizont, unter dem sich Beckers eigene Biografie aufspannte: „Mag sein", so schreibt Raulff,

> „dass er in den Wahlen, die sie [die Kriegsverbrecher, Anm. AR] getroffen hatten, Abzweigungen erkannte, die auch an seinem Weg möglich gewesen wären. Ein gnädiges Geschick, eine familiäre Bindung, eine psychische Disposition hatten ihn davor bewahrt, die falsche Richtung einzuschlagen" (Raulff 2008: 406).

Gut möglich ist aber auch, dass sich Becker durch seine eigene Vita Kriegsverbrechern wie Ernst von Weizsäcker, Otto Ohlendorf oder Martin Sandberger tatsächlich näher als bislang angenommen fühlte und es eben jene Nähe und jenes Zugehörigkeitsgefühl zu einer spezifischen NS-Elite war, die ihn loyal handeln ließen. Wie lässt sich diese Lesart, die die Interpretation Raulffs variiert, plausibilisieren? Von der Erziehungswissenschaft wie von der Geschichtswissenschaft ist bislang kaum beachtet worden[17], dass Hellmut Becker seit 1937 nicht nur Mitglied der NSDAP (Raulff 2009), sondern von 1935 bis 1937 auch Mitglied des Nationalsozialistischen Kraftfahrkorps (NSKK), von 1936 bis 1937 der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV), von 1933 bis 1935 der Deutschen Studentenschaft und von

16 Schreiben Hellmut Beckers an Ernst Rudolf Huber vom 23.05.1953, in: Bundesarchiv Koblenz (BArch Koblenz), NL Ernst Rudolf Huber, N1505-246.

17 Einzige erwähnenswerte Ausnahme: Seliger (2016).

1936 bis 1939 der Reichsdozentenschaft war.[18] Zwar sagt die bloße Zugehörigkeit zu diesen Organisationen des NS-Regimes allein noch nichts aus über Denken und Handeln eines Mannes in der nationalsozialistischen Diktatur und über seine Loyalität zu NS-Eliten. Gleichwohl dürfen diese Mitgliedschaften auch nicht – wie das bislang der Fall war – gänzlich ausgespart werden, zumal sie in ihrer Dichte das Bild verschieben, das wir von Becker bislang hatten. Er selbst hielt sie nach Kriegsende für immerhin so wichtig, dass er sowohl den Fragebogen für seine Zulassung zur Verteidigung von Ernst von Weizsäcker (Seliger 2016: 536, Trials of War Criminals 1949: 311) als auch den Fragebogen im Rahmen seines Entnazifizierungsverfahrens fälschte.[19] Nur mit erheblicher Mühe war es Becker überhaupt gelungen, das politische ‚Säuberungsverfahren' nach 1945 in die französische Zone zu verlegen. Und auch dort, wo man ihm dank seiner Freundschaft zu Carlo Schmid wohlgesonnen war, wurde er nicht als „entlastet", sondern als „Mitläufer" des NS-Regimes eingestuft.[20]

Darüber hinaus trat Becker bereits 1935/36 eben jener oben erwähnten Elite-Einheit Hitlers bei[21], die nur wenig später selbst in schreckliche Verbrechen involviert war: Unter ihrem General Hubert Lanz war die 1. Gebirgs-Division im Juni und Juli 1941 mit verantwortlich für Massenexekutionen an Zivilistinnen und Zivilisten in Lemberg/Lwow. Mehrere tausend Menschen, darunter viele Jüdinnen und Juden, fanden so den Tod (Meyer 2008, Schenk 2007, Rossoliński-Liebe 2013). Mindestens sah die 1. Gebirgs-Division dem Morden der später eintreffenden „gefürchteten Einsatzkommandos 5 und 6 der Einsatzgruppe C" tatenlos zu (Meyer 2008: 64). Glaubt man aber Augenzeugenberichten, dann sind auch Wehrmachtsangehörige zu den Mordstätten ‚gepilgert' und haben diese zu Propagandazwecken fotografiert. Zudem geben Beobachterinnen und Beobachter des Massakers an, dass Soldaten die Pogromstimmung aufgeheizt und sogar selbst gemordet hätten (Aly/Heim 1990).

Zwar ist letztlich nicht zu klären, ob Hellmut Becker in Lemberg war. Allerdings legen jüngst veröffentlichte Dokumente nahe, dass Becker in der Zeit des Lemberger Pogroms im Sommer 1941 in der 1. Gebirgs-Division unter Hubert Lanz gedient hat und er sich dem ehemaligen Jura-Studenten aus Entringen offenbar verbunden fühlte: 1947 sagte Becker für ‚seinen' Kommandanten Hubert Lanz aus und bescheinigte ihm unter Eid ehrenhaftes Verhalten gegenüber russischen Kriegsgefangenen.[22] Hubert Lanz wurde trotz Beckers Eintreten

---

18 Fragebogen des Staatskommissariats für Politische Säuberungen vom 05.12.1945, in: Staatsarchiv Sigmaringen, Wue 13 T 2_2016-007.

19 ebd. Im ‚Entnazifizierungsbogen' taucht die NSDAP-Mitgliedschaft nicht auf; in dem Fragebogen zur Zulassung zur Verteidigung Ernst v. Weizsäckers werden sowohl NSDAP-Mitgliedschaft als auch die Mitgliedschaften in den anderen NS-Organisationen nicht erwähnt. Das war ein klarer Verstoß gegen die Direktiven der Militärregierung und hätte geahndet werden müssen. Becker konnte aber offenbar beschwichtigen. So heißt es: „Dr. Becker has suggested that the Tribunal grant this application with the provision that any complications or punishment which may result from this falsification be postponed until the case is over with"(Trials of War Criminals 1949: 311).

20 ebd.

21 Schreiben der Deutschen Dienststelle an die Autorin vom 18.08.2016; Anschriftenverzeichnis der ehemaligen deutschen Gebirgstruppe (13. Geb. Jäg. Reg. 99), in: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK), VI HA, NL Hellmut Becker, 1622. Das „Schießbuch" von Hellmut Becker für „Pistole" gibt an, dass Becker 1935/36 dem Gebirgsjägerregiment 99, 12. M.G. Kompanie, angehörte: GStA PK, VI. HA, NL Becker, C. H., 6292.

22 Die Angaben stammen aus Dokumenten des *Nuremberg Trials Project* der Haravard University: Affidavit concerning General Lanz's concern for the medical care of Russian POWs in 1941

nach 1945 zu 12 Jahren Haft wegen der Teilnahme an Kriegsverbrechen dramatischen Ausmaßes in Jugoslawien, Albanien und Griechenland verurteilt.[23]

Bei aller Verschiedenheit, die es allein aufgrund von Stellung und Rang zwischen den beiden Männern gegeben haben muss – Lanz war General, Becker einfacher Soldat: Ihre Wege haben sich im Krieg in einer Eliteeinheit der Wehrmacht gekreuzt. Gut möglich ist also, dass Becker Lanz gar nicht als den fundamental Anderen, der zu einem bestimmten Zeitpunkt einen anderen Weg gewählt hatte und ‚falsch abgebogen' war, sondern vielmehr als elementaren Teil der eigenen Geschichte betrachtete. Beckers Loyalität Lanz gegenüber könnte so nicht nur als der Versuch gelesen werden, Erwartungen an soldatische Treue zu entsprechen, der sich die Mitglieder der Gebirgsjäger zweifelsohne auf besondere Art und Weise verpflichtet fühlten (Klein 2007, Klein/Mentner/Stracke 2004). Möglicherweise ging es bei Beckers Eintreten für Lanz auch darum, sich der Integrität seines eigenen Lebenswegs zu vergewissern, der mit den Mitgliedschaften in zahlreichen NS-Organisationen und dem frühen und freiwilligen Beitritt zu den renommierten Gebirgsjägern, die später selbst an Kriegsverbrechen teilnahmen, alles andere als unbelastet war.

Im Fall von Martin Sandberger und Otto Ohlendorf liegen die Dinge anders. Beide waren zwar ebenfalls hochrangige Kriegsverbrecher. Martin Sandberger – wie Hellmut Becker Jurist und früherer Assistent des engen Becker-Vertrauten Carlo Schmid in Tübingen – befehligte das Einsatzkommando 1a und gilt als Hauptverantwortlicher für die ‚Entjudung' des Baltikums (Frei 1996: insbes.: 297ff.). Ohlendorf, gleichfalls Jurist, war als Befehlshaber der Einsatzgruppe D für den Tod von rund 90.000 Juden verantwortlich und zeichnete sich in den Nürnberger Prozessen durch die schonungslose und detailreiche Beschreibung der Massentötungen aus (Angrick 2003, Richter 2011). Allerdings sind sich nach bisherigem Kenntnisstand Becker, Ohlendorf und Sandberger weder im Krieg noch zuvor begegnet (Raulff 2009, Seliger 2016), ihre Geschichten also nicht auf ähnliche Weise verflochten wie die Beckers und Lanz'. Beckers juristisches Eintreten für beide „Einsatzgruppen-Mörder" (Rath 2017) erklärt sich vermutlich eher aus einer Gemengelage von Eliteempfinden, Zugehörigkeitsgefühl zu Intellektuellenzirkeln und Loyalität gegenüber Freunden und Förderern wie Carlo Schmid und Richard von Weizsäcker, auf deren Betreiben hin Becker etwa die Verteidigung von Sandberger übernommen hatte (Seliger 2016: 303, Raulff 2009: 404). Insbesondere im Falle Ohlendorfs wird deutlich, dass Becker in ihm zwar zweifelsohne einen „Massenmörder" sah, dem der Tod angesichts der Schwere seiner Taten kaum erspart bleiben konnte. Aber er galt ihm eben auch „als echter Intellektueller", dem er sich qua Herkunft und eigenem Identitätsentwurf verbunden fühlte (Raulff 2009: 405).

(14.08.1947) und Transcript for NMT 7: Hostage Case (01.12.1947) und sind abzurufen unter: http://nuremberg.law.harvard.edu/search/?q=Hellmut+Becker&m=documents&m=transcripts&m=photographs (letzter Zugriff 07.03.2019). Darin heißt es: „The following document will be offered as Lanz Exhibit No. 156. and it is Document No. 13, page 38 of Lanz Document Book I. This affidavit also is executed by a common soldier--not by an officer. He was at the time, Corporal, and his name is Hellmut Becker. "

23 Hubert Lanz und seine Elite-Division verübten im September 1943 u.a. das als „Massaker von Kefalonia" bekannte Kriegsverbrechen der deutschen Wehrmacht an über 5000 italienischen Soldaten, die sich den deutschen Gebirgsjägern bereits ergeben hatten (Meyer 2008). Hieran war Becker zweifelsohne unbeteiligt: er wurde im Herbst 1941 bei Polugorod in Russland durch einen „Oberschenkeldurchschuss und Fußrücken links" verwundet wurde und im Dezember 1941 „in die Heimat" transportiert. Schreiben der deutschen Dienststelle an die Autorin vom 18.08.2016.

3.2 Die „Nazis“, das waren „die anderen“ – Beckers Beeinflussung des wissenschaftlichen Feldes und der westdeutschen Nachkriegsordnung

Dabei fällt auf: Beckers Loyalität gegenüber NS-Eliten und Kriegsverbrechern zeichnete sich durch seinen Glauben daran aus, dass er keine „Nazis“ verteidigte. Die Mehrheit derer, für die er eintrat, wiesen wichtige biografische Schnittmengen mit Beckers eigener Vita auf – sie waren Juristen und/oder Vorgesetzte, galten als Intellektuelle, gehörten dem Bildungsbürgertum an, waren der Familie oder wichtigen Freunden Beckers im Umfeld des Stefan George-Kreises verbunden. Becker sah sich in ihnen vermutlich wie in einem Spiegel – „die Nazis“, das waren „die anderen“. Hellmut Becker gehörte nicht zum engeren Kreis der Georgianer, jenem eingeschworenen Zirkel bürgerlicher Intellektueller, die das geistige Erbe des „Dichterfürsten“ Stefan George auch nach seinem Tod weitertrugen (Groppe 2001, Raulff 2009). Aber er war, wie es Eingeweihte ausdrückten, „angekreist“, d.h. über Familie und Freunde mit dem engsten Zirkel verbunden und durch seine Ideen beeinflusst (Beßlich 2016: 1069). Mit den Mitgliedern des George-Kreises teilte er das Empfinden, etwas Besonderes, gar auserwählt zu sein. Der Journalist Erich Kuby, der kurz vor Kriegsende Straßburg besuchte, wo Becker als Assistent Ernst Rudolf Hubers wirkte, hat dieses Elitebewusstsein in einer Beobachtung eingefangen: „Diese Kultur- und Wissenschaftsplutokraten tragen ein unsichtbares Schild um den Hals: Wir sind die anderen Deutschen“ (Kuby zitiert nach Raulff 2009: 476).

Dass es „die anderen Deutschen“ ausgerechnet an die Reichsuniversität Straßburg als wissenschaftlichen Außenposten des NS-Regimes verschlagen hatte, dass Becker ausgerechnet bei Ernst Rudolf Huber, dem als „Kronjuristen“ des Dritten Reichs bekannten Staatsrechtler (Rüthers 1988), assistierte, dass Becker nach oder während seiner Straßburger Zeit als juristischer Mitarbeiter in Unternehmen tätig war, die Rüstungsgüter herstellten und Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter rekrutierten – all das tat seinem Empfinden, auf „der anderen“ Seite zu stehen, offenbar keinen Abbruch.[24] Und in diesem Sinne baute er auch seine Verteidigung auf: In einem Schreiben an die Journalistin Margret Boveri forderte er die Freundin 1948 auf, im Falle Ernst von Weizsäckers noch einmal schärfer die „prinzipielle Frage des Verhältnisses der Anklage zu den wirklichen Nationalsozialisten“ zu stellen. Und weiter:

> „Es müsste einmal ganz offen und direkt die Frage erörtert werden: wer hat das Umbringen der Juden veranlasst und wer hat es ausgeführt, und wer ist für die ganze Sache wirklich verantwort-

24 Schreiben Hellmut Beckers an Ernst Rudolf Huber vom 23. Juli 1945, in: BArch Koblenz, NL Huber, N1505-246. Wenn Becker in oder kurz nach dem Krieg bei Maybach und/oder der Zahnradfabrik Friedrichshafen beschäftigt war (dies legt im Übrigen auch sein Entnazifizierungsbogen nahe), ist er dort mit Zwangsarbeit konfrontiert gewesen. Vgl. Tholander 2001, vgl. auch: https://www.dsk-nsdoku-oberschwaben.de/de/erinnerungswege/bodenseekreis-und-sigmaringen/friedrichshafen-massenlager-fuer-zwangsarbeiter-hochstrasse-heinrich-heine-strasse.html (letzter Zugriff 06.03.2019). Anfragen an und Antworten der Firmen befinden sich im Besitz der Autorin.

> lich. Durch eine solche Betrachtungsweise müsste einmal dem ewigen Heranziehen neuer Gruppen, die angeblich auch daran schuld seien, ein Ende gemacht werden und der Unsinn der hiesigen Anklage auch in diesem Zusammenhang herausgestellt werden.“[25]

Auch nutzte Becker seine politischen Verbindungen aus, um eine „großzügige Amnestie“ gegenüber den für Kriegsverbrechen Angeklagten zu erwirken.[26] Hier ging es ihm explizit darum, über die deutsche Politik „die Alliierten und zwar möglichst hochstehende für den Gedanken einer Amnestie zu gewinnen“ und so eine alliierte „Aktion“ zu initiieren, „die die Menschen aus dem Gefängnis herausbringt, die ihrem Wesen nach nicht hereingehören“.[27] Die Konsequenzen dieses Ansinnens gingen weit über den persönlichen Bereich hinaus: In einer mit ungeheurem Aufwand betriebenen Medienkampagne, für die Becker insbesondere Margaret Boveri, die Wochenzeitung *Die Zeit* und seine Freundin Marion Gräfin Dönhoff einspannte, versuchte Becker die öffentliche Meinung darüber zu beeinflussen, wer in der bundesrepublikanischen Nachkriegsordnung ‚eigentlich' als Kriegsverbrecher und Nationalsozialist zu gelten hatte. Unterstützt wurde er dabei von einer Vielzahl anderer Anwälte, die eine Gruppe von Historikerinnen und Historikern aus Jena vor kurzem treffend als „hochprofessionelle[n] Kriegsverbrecher-Lobby“ bezeichnet hat (Frei u.a. 2019: o. S.). Dieser Lobby ging es darum, Grenzen zu etablieren, anhand derer erst bestimmt werden konnte, wer als Täter und was als Verbrechen beurteilt werden sollte.[28] Der Versuch Beckers und anderer Juristen, in ihrem Sinne „die verschiedensten kirchlichen und politischen Kräfte zu mobilisieren“, zeigt, wie viel in dieser Frage auf dem Spiel stand: Letztlich wurde hier verhandelt, was den Kern des Nationalsozialismus ausmachte.[29] Beckers Loyalität gegenüber belasteten NS-Eliten könnte demnach als der Versuch gelesen werden, sich über die rechtliche Beurteilung von Schuld und Unschuld selbst auf Distanz zum Nationalsozialismus zu bringen.

Auch im wissenschaftlichen Feld kam diese Loyalität zum Tragen. So setzte sich Becker für seinen akademischen Lehrer und Vertrauten aus Straßburger Tagen Ernst Rudolf Huber ein, zunächst im Entnazifizierungsverfahren[30], später auch im Rahmen der Vergabe von

25 Schreiben Beckers an Boveri vom 11.8.1948, in: PA AA, NL 33, Weizsäcker-Prozess, B-Br, Bd. 3, Teil 1.

26 Schreiben Beckers an Theo Kordt vom 26.3.1949, in: PAAA, NL 33, Weizsäcker-Prozess, Ko-Ku, Bd. 7.

27 ebd.

28 Patrick Bernhard hat in einem anderen, jedoch ähnlich gelagerten Kontext das Verhalten der Staatsanwaltschaften gegenüber den Verbrechen an Tuberkulosekranken „als den letztlich erfolgreichen Versuch“ bezeichnet, „den Nationalsozialismus und die in seinem Namen begangenen Verbrechen einzuhegen, sie auf bestimmte Tatkomplexe, Täter und Tatorte zu begrenzen, auf diese Weise eine mehrfache Distanz zu den Geschehnissen herzustellen und somit letztlich eine bestimmte Form von Normalität zu erzeugen“ (Bernhard, in Vorbereitung 2020).

29 Schreiben Beckers an Theo Kordt vom 26.03.1949, in: PAAA, NL 33, Weizsäcker-Prozess, Ko-Ku, Bd. 7.

30 Schreiben Beckers an Huber vom 06.08.1948, in: BArch Koblenz, NL E. R. Huber, N1505-246.

Lehraufträgen[31], in Berufungsverfahren[32] und der Besetzung wissenschaftlicher Schaltstellen[33]. Als Huber wegen seiner Rolle als NS-Staatsrechtler unter politischen Druck geriet und die Rücknahme eines mühsam erwirkten Lehrauftrags im Raum stand, übte Becker persönlich nicht zu unterschätzenden Druck auf das Stuttgarter Kultusministerium unter Gotthilf Schenkel aus. Seine „fast 4-stündige Unterhaltung mit Min.rat Müller[34]" fasste Becker in einem an Ernst Rudolf Huber adressierten Schreiben für den Freund folgendermaßen zusammen: „Ich glaube aber doch, dass Müller Einiges kapiert hat. Ich habe ihm keinen Hehl daraus gemacht, dass ich jede kränkende Maßnahme Ihnen gegenüber für unverständlich halte und ich habe das Gefühl, dass er bestrebt ist, mir gegenüber nicht illoyal zu sein."[35]

In seiner Zeit als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Zeitgeschichte (IfZ) versuchte Becker darüber hinaus, auch die Grenzen des wissenschaftlich Sagbaren zu konturieren. Als „Deutsches Institut für Geschichte der nationalsozialistischen Zeit" gegründet (Möller/Wengst 2009), war Becker im Beirat mit Arbeiten konfrontiert, die die NS-Vergangenheit thematisierten. Dass das IfZ in den 1970er Jahren unter der Leitung von Martin Broszat ausgerechnet Becker als Gutachter zu Arbeiten über eben jene Einsatzgruppen bestellte, deren Täter er nach 1945 öffentlichkeitswirksam verteidigt hatte, ist mit Nachlässigkeit nicht zu erklären.[36] Zwar versuchte Becker entsprechende Arbeiten nicht zu verhindern. Im Gegenteil setzte er sich nach eigenem Bekunden für die Aufarbeitung etwa der „Einsatzgruppenbefehle" ein.[37] Doch verläuft die Diskriminierung von wissenschaftlichen Positionen ohnehin selten auf plumpe Art und Weise. Becker fuhr vielmehr seine bewährte Strategie: Revisionisten und Apologeten des NS-Regimes kritisierte er scharf.[38] Mit „(Alt-)Nazis" wollte er nichts zu tun haben, das waren – einmal mehr – „die Anderen". Arbeiten hingegen, die für ihn unbequem gewesen sein dürften, weil sie die mühsam gesetzten Grenzen verschoben und einmal konstruierte Wirklichkeiten in Frage stellten, wusste er mit subtileren Mitteln abzuwehren und abzuwerten: Selbst das IfZ, das der Exklusion von unliebsamen Positionen nicht unbedingt unverdächtig war, zeigte sich „sehr überrascht" von einem Gutachten Beckers, in dem er die Theorieferne einer Arbeit, die die Taten der Einsatzgruppen aufarbeitete, anprangerte.[39] Auf diesem angeblichen „Theoriedefizit" baute er sein gesamtes Gutachten

31 Siehe weiter unten.

32 Schreiben Beckers an Dr. Tula Huber, die Ehefrau Ernst Rudolf Hubers, vom 13.10.1955, in: BArch Koblenz, NL E. R. Huber, N1505-246.

33 Offenbar dachte Becker daran, Huber als Mitglied des Beirats des IfZ vorzuschlagen, weil er ihm „für dieses Institut eigentlich völlig unentbehrlich" schien. Schreiben Beckers an Huber vom 07.05.1952, in: BArch Koblenz, NL E. R. Huber, N1505-246.

34 Gemeint ist der Ministerialrat im Stuttgarter Kultusministerium Gerd Müller, der kurz darauf einen Herzanfall erlitt. Vgl. Schreiben Beckers an Huber vom 10.06.1953, in: BArch Koblenz, NL Ernst Rudolf Huber, N1505-246.

35 Schreiben Beckers an Huber vom 23.05.1953, in: BArch Koblenz, NL Ernst Rudolf Huber, N1505-246.

36 Ergebnisprotokoll der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Zeitgeschichte in München am 07.03.1974, in: GStA PK, VI. HA NL Hellmut Becker, 360.

37 Gutachten Beckers zu Hans-Heinrich Wilhelm, Die Einsatzgruppe A der Sicherheitspolizei und des SD 1941/42, 5.3.1976, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 388.

38 Vgl. etwa Hellmut Becker: Bemerkungen zu der Arbeit von Otto Schweling: „Die deutsche Wehrmachtsjustiz im 3. Reich", mündlich vorgetragen in der Sitzung des Beiratsausschusses des IfZ am 07.11.1975, aufgeschrieben für die Beiratssitzung am 11.03.1976, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 388.

39 Ergebnis-Protokoll der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des IfZ in München, 07.03.1975, in: GStA PK, VI. HA NL Hellmut Becker, 388.

auf, ohne dass deutlich wird, worin der Mehrwert einer solchen theoretischen Fundierung hätte liegen können. Schließlich schickte er sich sogar an, „vor einer Publikation in der Reihe des Instituts für Zeitgeschichte [zu] warnen“: Die Dissertation kanzelte er als „Erlebnis- und Ereignisbericht“ ab, „der nicht auf dem Niveau moderner Geschichtsschreibung steht und die Einsatzgruppenberichte mit einer gewissen Distanzlosigkeit verwendet“. Die von ihm selbst genannten Stärken der Arbeit, etwa, „dass die Mitbeteiligung der Wehrmacht [an den Massentötungen, Anm. AR] klar herausgearbeitet wird“ und die Dissertation auf diese Weise „nicht zur Verstärkung der Legende von der sauberen Wehrmacht und der schmutzigen SS“ beitrug, konnte das von Becker identifizierte theoretische Versäumnis offenbar nicht aufwiegen.[40] Die Arbeit, die noch heute als eine der ersten und „wichtigen“ Studien zu den Einsatzgruppen gilt (Wildt 2002: 32), wurde nach dem Gutachten Beckers erst mit erheblicher Verzögerung publiziert (Krausnick/Wilhelm 1981).

Liest man die Forderung nach „mehr Theorie“ als Forderung nach nüchterner, distanzierter und kühler Wissenschaftlichkeit, bediente Becker damit ein nicht ganz untypisches narratives Muster der Nachkriegszeit. Der Historiker Nicolas Berg hat darauf aufmerksam gemacht, dass in dem „Pathos der Nüchternheit“, das etwa IfZ Direktor Martin Broszat für sich reklamierte (Berg 2002), eine „unausgesprochene Entlastungssehnsucht“ (Berg 2003: 614) eines in das NS-Regime Verstrickten mitschwang, die sich auch auf Broszats wissenschaftliche Arbeiten auswirkte. Beckers Begründungen für wissenschaftliche Urteile und Entscheidungen im Beirat des IfZ weisen nicht nur eine ganz ähnliche Semantik auf. Naheliegend ist auch, dass für seine Urteile persönliche und biografische Bindungen und Erfahrungen eine Rolle spielten, die Becker als gleichsam unsichtbare Loyalitätsbeziehungen in das wissenschaftliche Feld trug. Seine wiederholten Forderungen nach methodischer Strenge oder Theorieaffinität können jedenfalls nicht darüber hinwegtäuschen, dass für Becker selbst als Gatekeeper offenbar ganz andere Spielregeln galten[41]: So empfahl er etwa einem Autor ganz unumwunden, in seiner Arbeit stärker deutlich zu machen, „wie der Wunsch, durch künstlerische und wissenschaftliche Qualität nach Frankreich auszustrahlen, in den letzten beiden Kriegsjahren in Straßburg eine dem Nationalsozialismus ferne geistige Insel entstehen ließ“, deren herausragendes Charakteristikum „Oper, Theater und Konzert“ gewesen sei.[42] Diese Äußerung Hellmut Beckers ist durch eben jene unkritische Distanzlosigkeit des unmittelbar Involvierten gekennzeichnet, die er in seinen Gutachten wiederholt anprangerte. Sie verweist darauf, dass Becker selbst eine Geschichtsdeutung vorgab, die alles andere als distanziert, nüchtern und rational, sondern von persönlichen Loyalitätsbeziehungen gekennzeichnet war und ganz elementar eine Entlastungsfunktion erfüllte.

40 Gutachten Beckers zu Hans-Heinrich Wilhelm, Die Einsatzgruppe A der Sicherheitspolizei und des SD 1941/42, 05.03.1976, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 388.

41 Bemerkungen zu der Arbeit von Otto Schweling: „Die deutsche Wehrmachtsjustiz im 3. Reich“, 11.03.1976, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 388.

42 Gutachten Hellmut Beckers zu: „Die nationalsozialistische Volkstumspolitik im Elsaß während des Zweiten Weltkriegs von Lothar Kettenacker, 02.09.1969, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 360.

3.3 Zur Funktionalität von Loyalität in wissenschaftlichen Feldern – eine zweite Zwischenbilanz

Beckers Beispiel zeigt zum einen, dass Loyalität sein politisches und juristisches Denken und Handeln in der Nachkriegszeit entscheidend mitbestimmte. Mit seinem Eintreten für NS-Täter, der geschickten Argumentation für ihre Unschuld und der massiven Beeinflussung des öffentlichen Diskurses sowie der Politik, prägten Becker (und andere) nicht nur maßgeblich das Meinungsklima der Nachkriegszeit (Frei 1996, Frei u.a. 2019, Raulff 2009, Seliger 2016). Becker und die „Kriegsverbrecherlobby" halfen auch, „den Deutschen" eine Erzählung zu liefern, die sich über viele Jahrzehnte bequem glauben ließ: Schuld an den Verbrechen des NS-Regimes waren dieser Narration zufolge Hitler und seine Schergen sowie eine relativ begrenze Zahl von „wirklichen" Nationalsozialisten (vgl. dazu auch: Czollek 2018). Nationalsozialismus – und das suggerieren auch die angeführten Zitate – wurde in dieser Erzählung als etwas Wesenhaftes begriffen, das die Mehrheit der Deutschen eben „ihrem Wesen nach" schlicht nicht teilte.

Zum anderen spricht vieles dafür, dass Beckers Loyalität gegenüber Intellektuellen und Eliten des NS-Regimes auch Einfluss auf sein wissenschaftliches Urteil und die von ihm angestrengte Personalpolitik hatte. In letzter Konsequenz waren es auf diese Weise u.a. auch einflussreiche Wissenschaftler und Wissenschaftspolitiker wie Hellmut Becker bzw. ihre Loyalitätsbeziehungen untereinander, die dafür sorgten, dass die „Täterforschung", die den Holocaust aus seiner Abstraktheit löste und erstmalig konkrete Täter in den Fokus der historischen Erforschung des Nationalsozialismus rückte, erst in den 1990er Jahren in Gang kam (Bajohr 2013).

4 Loyalität als analytischer Begriff? Ein (kurzes) Fazit

So unterschiedlich Loyalität im Falle Friedrich Eddings und Hellmut Beckers auch gefasst werden muss: Die beiden Beispiele zeigen, dass Loyalität wissenschaftlichen Feldern nicht äußerlich ist, sondern vielmehr ein wichtiger, jene Felder zentral mitkonstituierender Bestandteil. Die im vorliegenden Text untersuchten Beispiele weisen insofern übergreifend darauf hin, dass Denkbewegungen in wissenschaftlichen Feldern auch im – analytisch weiter zu klärenden – Begriff der Loyalität ertragreich und mit selbst-reflexivem Gewinn verhandelt werden können. Dies setzt im Übrigen auch ein Fragezeichen hinter eine der bislang dominanten Selbst-Beschreibungen wissenschaftlicher Felder: ihre vorgebliche *Autonomie*.

Archiv- und Literaturverzeichnis

Archiv der Deutschen Dienststelle (WASt)

Archiv der Max-Planck-Gesellschaft (AMPG)
AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 1 (Korrespondenz), 1958-1961
AMPG, II. Abt., Rep. 66 (Generalverwaltung: Institutsbetreuung), 581
AMPG, III. Abt. ZA 80 (NL Becker), Kasten 2 (jetzt im GStA PK)

Bundesarchiv Koblenz (BArch Koblenz)
BArch Koblenz, NL Ernst Rudolf Huber, N1505-246

DIPF/BBF, Institutsarchiv
DIPF/BBF, Institutsarchiv, Best. 300 (Institutsgeschichtliche Sammlung), Nr. 2.

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK)
GStA PK, VI HA, NL Hellmut Becker, 1622
GStA PK, VI. HA NL Hellmut Becker, 360
GStA PK, VI. HA NL Hellmut Becker, 388
GStA PK, VI. HA, NL Becker, C. H., 6292

Politisches Archiv des Auswärtigen Amts (PA AA)
PA AA, NL 33, Weizsäcker-Prozess, B-Br, Bd. 3, Teil 1.
PA AA, NL 33, Weizsäcker-Prozess, Ko-Ku, Bd. 7.

Staatsarchiv Sigmaringen (StA Sigmaringen)
StA Sigmaringen, Wue 13 T 2_2016-007

Literatur

Aly, Götz/Heim, Susanne (1990): Vordenker der Vernichtung. Auschwitz und die deutschen Pläne für eine neue europäische Ordnung. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Angrick, Andrej (2003): Besatzungspolitik und Massenmord. Die Einsatzgruppe D in der südlichen Sowjetunion 1941–1943. Hamburg: Hamburger Edition.

Bajohr, Frank (2013): Neuere Täterforschung, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.06.2013 (http://docupedia.de/zg/bajohr_neuere_taeterforschung_v1_de_2013; DOI: http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.243.v1 [Zugriff 04.09.2019].

Becker, Hellmut/Liegle, Ludwig (1980): Israel – Erziehung und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Becker, Hellmut (1980): Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Behm, Britta (2017): Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946 – 1963. Ein wissensgeschichtlicher Blick auf eine ‚vergessene' Geschichte. In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. (Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz, S. 34-69.

Behm, Britta/Reh, Sabine (2016): (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In: Baumert, Jürgen/K.-J. Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19/Suppl. 1). Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.

Berg, Nicolas (2002): Die Lebenslüge vom Pathos der Nüchternheit. Subjektive jüdische Erinnerung und objektive deutsche Zeitgeschichtsforschung? Joseph Wulf, Martin Broszat und das Institut für Zeitgeschichte in den sechziger Jahren. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 163 vom 17.07.2002, o. S.

Berg, Nicolas (2003): Der Holocaust und die westdeutschen Historiker: Erforschung und Erinnerung. Göttingen: Wallstein.

Bernhard, Patrick (in Vorbereitung 2020): Die ausgebliebene Aufarbeitung: Nationalsozialistische Verbrechen an Tuberkulosekranken und ihre weitgehende Nichtahndung nach 1945. In: ZeitRäume: Potsdamer Almanach des Zentrums für Zeithistorische Forschung (unv. Manuskript).

Beßlich, Barbara (2016): Einführende Bemerkungen, in: Aurnhammer, Achim/ Braungart, Wolfgang/ Breuer, Stefan/ Oelmann, Ute (Hrsg.): Stefan George und sein Kreis: Ein Handbuch, Band 1. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1069-1072.

Connor, James (2007): The Sociology of Loyalty. Boston: Springer VS.

Czollek, Max (2018): Desintegriert Euch! Berlin: Hanser.

Frevert, Ute (2009): Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? In: Geschichte und Gesellschaft, 35, S. 183-208.

Edding, Friedrich (1978): [Selbstdarstellung]. In: Pongratz, Ludwig J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Band. 3. Hamburg: Felix Meiner, S. 1-34.

Edding, Friedrich (1989): Mein Leben mit der Politik. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Edding, Friedrich (2000): Mein Leben mit der Politik 1914-1999. Teilhabe an der Entwicklung bildungspolitischen Denkens. Überarb. Neuaufl. Berlin: (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung).

Frei, Norbert/Maubach, Franka/Morina, Christina/Tändler, Maik (2019): Zur rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalsozialismus. Berlin: Ullstein (e-book).

Frei, Norbert (1996): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik Deutschland und die NS-Vergangenheit. München: Beck.

Gläser, Jochen (2006): Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung. Frankfurt/M./New York: Campus.

Groppe, Carola (2001): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890–1933. Köln/Weimar/Wien: Böhlau-Verlag.

Iser, Mattias (2008): Loyalität. In: Gosepath, Stefan/Hinsch, Wilfried/Rössler, Beate (Hrsg.): Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie. Band. 1. Berlin: de Gruyter, S. 731-733.

Kant, Horst/Renn, Jürgen (2013), Eine utopische Episode – Carl Friedrich von Weizsäcker in den Netzwerken der Max-Planck-Gesellschaft. Preprint 441. Berlin: Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte.

Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klein, Ralph (2007): Das Polizei-Gebirgsjäger-Regiment 18. Massaker, Deportation, Traditionspflege. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, 1, S. 41-64.

Klein, Ralph/Mentner, Regina/Stracke, Stephan (Hrsg.) (2004): Mörder unterm Edelweiß. Köln: PapyRossa Verlag.

Kluge, Alexander (2000): Chronik der Gefühle. Band I: Basisgeschichten. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Krausnick, Helmut/Wilhelm, Hans-Heinrich (1981): Die Truppen des Weltanschauungskrieges, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

Kunadt, Susann/Lipinsky, Anke/Löther, Andrea/Steinweg, Nina/Vollmer, Lina (2014): Gender in der Hochschulforschung. Status Quo und Perspektiven. In: die hochschule, 1, S. 106-220.

Laitko, Hubert (1996): Persönlichkeitszentrierte Forschungsorganisation als Leitgedanke der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft: Reichweite und Grenzen, Ideal und Wirklichkeit. In: Vom Brocke, Bernhard/Laitko, Hubert (Hrsg.): Die Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft und ihre Institute. Studien zu ihrer Geschichte: Das Harnack-Prinzip. Berlin: de Gruyter, S. 583-632.

Lemberg, Eugen (1973): Meine Erinnerungen an die Hochschule (später Deutsches Institut) für Internationale Pädagogische Forschung [Anlage zum Brief Lembergs an Erich Hylla vom 21.2.1973]. DIPF/BBF, Institutsarchiv, Best. 300 (Institutsgeschichtliche Sammlung), Nr. 2 [masch./unpag.].

Mast, Peter (1989): Von der Hochschule zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. 1950-1981. Ein Beitrag zur Geschichte der „pädagogischen Tatsachenforschung“ in Deutschland. [ohne Ort]/unveröff. Ms.: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)

Merton, Robert K. (1942/1973): The Normative Structure of Science. In: Merton, Robert K. (Ed.): The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations. Edited and with an Introduction by Norman W. Storer. Chicago/London, pp. 267-278.

Meyer, Hermann Frank (2008): Blutiges Edelweiß: die 1. Gebirgs-Division im Zweiten Weltkrieg. Berlin: C. H. Links.

Möller, Horst/Wengst, Udo (2009): 60 Jahre Institut für Zeitgeschichte München – Berlin. Geschichte – Veröffentlichungen – Personalien. München Oldenbourg.

Osterkamp, Jana/Schulze Wessel, Martin (Hrsg.) (2017a): Exploring Loyalty. Göttingen/Bristol/Connecticut: Vandenhoeck & Ruprecht.

Osterkamp, Jana/Schulze Wessel, Martin (2017b): Exploring Loyalty. In: Dies. (Eds.): Exploring Loyalty. Göttingen/Bristol/Connecticut: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 1-16.

Osterkamp, Jana/Schulze Wessel, Martin (2016): Texturen von Loyalität. In: Geschichte und Gesellschaft, 42, S. 553-573.

Rath, Martin (2017): Rechtsgeschichte: Strafverteidigung in Nürnberg. In: Legal Tribune Online, 05.03.2017. https://www.lto.de/persistent/a_id/22272/ [Zugriff: 07.03.2019].

Raulff, Ulrich (2009): Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben. München: C.H. Beck.

Richter, Ilka (2011): SS-Elite vor Gericht. Die Todesurteile gegen Oswald Pohl und Otto Ohlendorf. Marburg: Tectum.

Rohstock, Anne (2019): Vom NS-Statistiker zum bundesrepublikanischen Bildungsforscher. Friedrich Edding und seine Verstrickung in den Nationalsozialismus. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 120-157.

Rossoliński-Liebe, Grzegorz (2013): Der Verlauf und die Täter des Lemberger Pogroms vom Sommer 1941. Zum aktuellen Stand der Forschung. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung, 22, S. 207-243.

Rüthers, Bernd (1988): Entartetes Recht: Rechtslehren und Kronjuristen im Dritten Reich. München: C. H. Beck.

Rutz, Andreas (2002): Ego-Dokumente oder Ich-Konstruktion? Selbstzeugnisse als Quellen zur Erforschung des frühneuzeitlichen Menschen. In: zeitblicke 1/2, URL: http://www.zeitenblicke.historicum.net/2002/02/rutz/index.html [Zugriff: 06.02.2019].

Schenk, Dieter (2007): Der Lemberger Professorenmord und der Holocaust in Ostgalizien. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz.

Seliger, Hubert (2016): Politische Anwälte? Die Verteidiger der Nürnberger Prozesse. Baden-Baden: Nomos.

Singer, Kerstin/Frevert, Ute (2014): „100 Jahre Hellmut Becker (1913-2013) – Dokumentation der Ausstellung zu Leben und Werk im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“, Online-Publikation, Oktober 2014. [DOI: 10.14280/08241.29].

Tholander, Christa (2001): Fremdarbeiter 1939-1945: Ausländische Arbeitskräfte in der Zeppelin-Stadt Friedrichshafen. Essen: Klartext.

Trials of War Criminals Before the Nuremberg Military Tribunals Under Control Council Law No. 10. Nuremberg, October 1946 – April, 1949 (retrieved under: https://archive.org/stream/TrialsOfWarCriminalsBeforeTheNurembergMilitaryTribunalsUnderControlCouncil/Trials%20of%20war%20criminals%20before%20the%20Nuremberg%20Military%20Tribunals%20under%20Control%20Council%20law%20no.%2010.%20-%20Nuremberg%2C%20October%201946-%20April%2C%201949%20Volume%2015_djvu.txt) [Zugriff: 06.03.2019].

Wiarda, Jan-Martin (2016): Was macht die Beratung mit dem Berater? Über die Folgen von Politikberatung für die Wissenschaft am Beispiel des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Diss. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Dez. 2015. https://doi.org/10.18452/17433 http://e-doc.hu-berlin.de/dissertationen/wiarda-jan-martin-2015-12-07/PDF/wiarda.pdf [Zugriff: 16.03. 2019].

Wildt, Michael (2002): Generation des Unbedingten: Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes. Hamburg: Hamburger Edition, HIS Verlag.

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit[1]

1 Einleitung: Ein wissenschaftstheoretischer und -historisch inspirierter Versuch der Bestimmung des Disziplinären

Die nachfolgenden Überlegungen sind in vier Schritten aufgebaut. In den ersten beiden wird ein zweigeteilter Vorschlag formuliert, wie sich „das Disziplinäre" resp. der Weg zum Disziplinären, als Disziplinbildung, charakterisieren lässt: als Prozess der *symbolischen Vergemeinschaftung* und als Erklärung des Selbstanspruchs einer *Selbstregierung.* Damit ist *wissenschaftstheoretisch und -historisch* der Horizont skizziert, vor dem im weiteren Text die *Praxis* und *Logik* der Disziplinbildung in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit[2] in den

---

1 Den Teilnehmer*innen des Symposiums „Sozialpädagogische Disziplin in Bewegung", das von der Kommission Sozialpädagogik im Rahmen des 26. DGfE-Kongresses BEWEGUNGEN am 19. März 2018 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde, sei für die kritische Reflexion einer Vortragsversion der vorliegenden Überlegungen herzlich gedankt. Der Redaktion und den Herausgeber*innen der *Zeitschrift für Sozialpädagogik sei* an dieser Stelle ein herzlicher Dank für die kollegiale Ermöglichung einer Publikation dieses Textes ausgesprochen.

2 Im weiteren Text wird das betrachtete disziplinäre Feld als Feld der „Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit" ausgewiesen. Damit wird einerseits auf die unterschiedlichen Traditionslinien wissenschaftlicher Betrachtungen und Erklärungen, die sich der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Praxis, den personenbezogenen sozialen Dienstleistungen, den damit verbundenen Institutionalisierungs- wie politischen Regulationsversuchen sowie deren gesellschaftlichen wie politisch-kulturellen Kontextualisierung und ihrer historischen Genese widmen, semantisch hingewiesen. Diese sind sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Tradition als Subdisziplin der Sozialpädagogik zu finden, die sich stark auf das Handlungsfeld der Jugendhilfe konzentriert, als auch in den darüber hinausgreifenden wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich eher auf andere sozialarbeiterische Handlungsfelder, wie die Aufsuchende Soziale Arbeit, beziehen. Andererseits sind diese Traditionslinien historisch wie gegenwärtig vielfältig miteinander verschränkt – auf der Ebene der Handlungsfelder wie der darauf bezogenen wissenschaftlichen Reflexion. Daher werden die bei-

Blick genommen wird. Im dritten Schritt wird deshalb gefragt, wie es um die beiden genannten Charakteristika des Disziplinären im Feld der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit bestellt ist. Es zeigt sich dabei eine *spezifische Konstellation* des Disziplinären – insbesondere mit Blick auf das Verhältnis von Disziplin und Profession. Die *Bearbeitung der Grenze* zwischen Disziplin und Profession stellt deshalb eine zentrale Aufgabe für die sozialpädagogische Disziplinbildung dar: Das Disziplinäre kann nur als Ergebnis einer entsprechenden Grenzbearbeitung entstehen. Diese notwendige Grenzbearbeitung wird aber häufig entweder negiert bzw. als irrelevant beschrieben oder durch professions- resp. berufsethische Argumente subsituiert und verdrängt. Im erstgenannten Fall ersetzt die Grenzziehung zur Profession die notwendige Grenzbearbeitung, im letztgenannten die Konstruktion von „Disziplin-Fremden“.

2 „Das Disziplinäre“ – der Bestimmung erster Teil. Von der symbolischen Vergemeinschaftung

Von einer Disziplin sprechen wir im akademischen Feld im Moment der vollzogenen Etablierung und damit Anerkennung einer Einzelwissenschaft resp. eines Forschungsfeldes. An welcher historischen Entwicklungsstufe wir im Prozess einer sozialpädagogischen Disziplinbildung gegenwärtig stehen, lässt sich daher, zumindest auf den ersten Blick, relativ einfach kategorisieren. Mit Hofstetter & Schneuwly (2010: 681), die die historische Disziplinbildung der Erziehungswissenschaft am Schweizerischen Beispiel, aus einer feld-, und teilweise auch systemtheoretischen Perspektive, diskutieren, lässt sich von vier charakteristischen Faktoren der Disziplinbildung sprechen. Diesen Prozess kennzeichnet demnach

1. die „Schaffung einer institutionellen Basis – Professionalisierung der Forschung“;
2. die „Bildung von Kommunikationsnetzwerken“;
3. die „wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen“ und
4. die „Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses“.

Die Faktoren 1, 2 und 4 lassen für die Sozialpädagogik im bundesdeutschen Kontext eine rel. eindeutige Feststellung zu: Die Sozialpädagogik ist auf dem Weg der Disziplinbildung bereits sehr weit fortgeschritten, denn ihre *Institutionalisierung* und *Professionalisierung* ist klar erkennbar. Sozialpädagogische Professuren gibt es in einer merklichen Zahl, Studiengänge und Institute ebenfalls – in explizit sozialpädagogischer Nomenklatur finden sich entsprechende Institute oder Arbeitsgruppen universitär zumindest als Teil erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche und Fakultäten, aber auch in einzelnen grundständigen Studiengängen. An (Fach)Hochschulen, dem bestimmenden Teil der bundesdeutschen Hochschullandschaft, was die akademische Ausbildung von sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Fachkräften angeht, zeichnen Professuren für Sozialpädagogik für grundständige Studiengänge der Sozialen Arbeit verantwortlich.

---

den Begriffe mit der sprachlichen Verbindung „und“ verbunden: Unter der Überschrift „Sozialpädagogik“ wie der Überschrift „Soziale Arbeit“ finden sich an vielen Stellen analoge wie sich überlappende wissenschaftliche Bemühungen.

Das wissenschaftliche *Kommunikationsnetzwerk* steht ebenfalls, vergewissert man sich des Umfangs wissenschaftlicher Literatur, der Zahl der etablierten Zeitschriften und der bestehenden Konferenz- und Tagungskonjunktur. Und die so genannte *Nachwuchsförderung* ist mit diversen Promotions- und Graduiertenkollegs und sonstigen (teil)strukturierten Promotionsprogrammen mit explizit sozialpädagogischem Fokus in den vergangenen 15 – 20 Jahren nicht weniger stark etabliert worden. Soweit scheint also zumindest auf den ersten Blick eindeutig: Eine sozialpädagogische Disziplin ist weithin entwickelt – ja, sie scheint zu stehen und zu bestehen. ‚Soweit' der erste Blick auf die Disziplinbildung im Feld der Sozialpädagogik. Konzentrieren wir uns im Weiteren nicht mehr nur auf die Punkte 1,2 und 4 von Hofstetter & Schneuwlys (ebd.) Charakterisierungsvorschlag, sondern beziehen auch Punkt 3 in unsere Überlegungen ein, die „wissenschaftliche(n) Produktion von Erkenntnissen", eröffnet sich ein zweiter, etwas differenzierterer Blick.

Die beiden Autor*innen fassen unter diesem Aspekt der wissenschaftlichen Produktion von Erkenntnissen „die Konstruktion von Erkenntnisgegenständen" (ebd.), die sich aus dem etablierten disziplinären Feld im Sinne der anderen drei Punkte ergibt. Die Konstruktion von Erkenntnisgegenständen in einer etablierten Disziplin führe zur Ausbildung eines „Feld(es), das zu einem „kollektive(n) Unternehmen" wird, in dem „Erkenntnisse im Gebiet seines Forschungsgegenstands produziert" werden (ebd.). Diese Produktion geschehe

> „über die kontinuierliche Entwicklung und Erneuerung theoretischer Modelle und Konzepte sowie von Methodologien zur Erhebung und Analyse von Daten im Feld, die Bedingung für die gesellschaftliche und wissenschaftliche Anerkennung der Disziplin sind" (ebd.).

Vieles erinnert hier an Kuhns berühmte wissenschaftstheoretische Überlegungen: Eine „wissenschaftliche Gemeinschaft", so schreibt der Wissenschaftsphilosoph in seinem berühmten Essay *The Structure of Scientific Revolution* (1962/1976: 175) ist „erst einmal von dem Zwang befreit (…), ihre Grundprinzipien fortgesetzt zu überprüfen", wenn ein *gemeinsames Paradigma* angenommen wird, die „Berufsgemeinschaft" in ihrer Orientierung an diesem also steht. Ohne nun an dieser Stelle auf die Kritik an Kuhns Paradigma-Modell einzugehen (vgl. Lakatos/Musgrave 1970), ist für die hier vorgelegten Überlegungen von Interesse, dass sowohl in der wissenschaftssoziologischen Reflexion (hier der feldtheoretische Anschluss von Hoftstetter & Schneuwly) als auch in der wissenschaftsphilosophischen Reflexion (hier Kuhns Perspektive) die *Kollektivität*, also die Produktionsgemeinschaft, hervorgehoben werden (vgl. auch Fleck 1935/1993: 53ff.). Hofstetter & Schneuwly (a.a.O.) sprechen eben vom „kollektiven Unternehmen", Kuhn (a.a.O.) von der „Berufsgemeinschaft" und der „wissenschaftlichen Gemeinschaft". In dieser wird Erkenntnis im (kritischen) Anschluss an Überlegungen der anderen Mitglieder, eben der *scientific community*, hergestellt, und als solche stabilisiert sich diese, wie jede Gemeinschaft, gerade durch ihre Selbstbezüglichkeit, die immer einen klaren Außenabschluss produziert, eine klare Unterscheidung zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern. Schließlich konstituiert erst diese Differenzierung von Innen und Außen die Gemeinschaft. Ihren Ausdruck findet der Prozess der Vergemeinschaftung in akademischen Feldern u.a. in selbstorganisierten Zusammenschlüssen, wie den wissenschaftlichen Fachgesellschaften: im Fall von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit z.B. in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) oder der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). In der Rede von ‚unserem Feld' prägt sich dieses Vergemeinschaf-

tungsbemühen erkennbar aus. Entscheidend ist für die Reproduktion von Gemeinschaft nämlich, dass diese *symbolisch* passiert. In der *scientific community* geschieht die Herstellung von Kollektivität nun insbesondere entlang leitender Prinzipien für das Denken und Forschen.

Unter Zuhilfenahme dieser leitenden Prinzipien stellt Disziplinbildung also einen Prozess *symbolischer Vergemeinschaftung* dar. Damit haben wir ein erstes Charakteristikum zur Bestimmung des Disziplinären zur Hand. Der Prozess dieser symbolischen Vergemeinschaftung vollzieht sich nun, im Selbstanspruch der wissenschaftlichen Disziplinen, in einer bestimmten Art und Weise, und zwar als *Selbstregierung*.

3 „Das Disziplinäre" – der Bestimmung zweiter Teil. Von der Selbstregierung oder das Ideal der „Akademie"

In seiner Legitimation von „höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" weist Wilhelm von Humboldt (2010) ein entscheidendes herrschendes „Princip" als deren Bedingung aus: „Wissenschaft als solche zu suchen" (98). Gelinge dies, so „braucht nicht mehr für irgend etwas Anderes einzeln gesorgt werden". Humboldt war 1810, als auch dieser Text entstanden ist, bekanntermaßen als Minister für die Gründung der Berliner Universität, der Vorläuferin eben der heutigen ‚Humboldt-Universität', zuständig. In seiner Streitschrift für die höheren Anstalten argumentiert er für eine *spezifische* Bildungsanstalt. Gebildet werden sollen dort – erstens – die Studierenden in der universitären Gemeinschaft mit den Lehrenden, die immer zugleich auch Forschende sind. Studierende und Lehrende begegnen sich in der Kollektivität als beidseitig wissenschaftlich Tätige in der Universität, so sein Ideal; gebildet werden soll durch die deutsche Universität aber auch der Staat. Genauer gesagt sollen die Staatsangehörigen in der Universität ihren Charakter bilden, sich sittlich stabilisieren. Und dazu muss der Staat wiederum die notwendigen Bedingungen für die höhere Anstalt bereitstellen. Das ist für die hiesigen Überlegungen von einiger Bedeutung: Staatliche Instanzen müssen demnach dafür sorgen, dass sich die Universität selbst reproduzieren kann[3]; aber er muss auch kontrollieren, dass sich die Universität nicht gegen alternative Ideen abschließt, also eine Vorstellung, eine Denk- und Deutungsweise dominant wird, und damit das grundlegende Prinzip, Wissenschaft als solche zu suchen, unterlaufen.

Humboldt vertritt also eine *liberale Idee* der Universität, wenn es um deren Organisation geht. Eine Konzeption, die bis heute einflussreich geblieben ist. Nehmen wir exemplarisch die soziologischen Analysen des akademischen Feldes von Pierre Bourdieu, auf die sich auch Schneuwly & Hofstetter berufen.[4] Als Soziologe ‚an sich', und im Unterschied zum Bildungspolitiker Humboldt, unverdächtig, nur eine strategische Konzeption von Universität

---

3 Diese Logik der Selbstreproduktion wirkt bis in die heutige, managerialisierte Universität unter anderem im Berufungsprozess neuer Professor*innen nach: Dieser sieht noch immer vor, dass es die wissenschaftliche Peer ist, die die neuen Kolleg*innen auswählt – auch wenn die Zentralisierung der (manageriellen) Entscheidungsmacht inzwischen den Rektoraten resp. Präsidien ein sehr viel höheres Maß an Interventionsmöglichkeiten im Prozess der Berufung bereitgestellt hat.

4 Das grundlegende „Princip" der Wissenschaft (Humboldt 2010: 98) formuliert Bourdieu in den

vertreten zu wollen, ist doch auch die Analyse des akademischen Feldes bei Bourdieu erkennbar, und vielleicht auch überraschend deutlich, von der Idee der autonom-organisierten Universität imprägniert – einer liberalen Konzeption der (modernen) Universität also. Die Eigenständigkeit des wissenschaftlichen Denkens erfordert eine hohe Unabhängigkeit in der Organisation der höheren Universität. Humboldt wie Bourdieu verweisen auf die Abhängigkeit des akademischen Feldes („spezifische Macht") von seiner administrativen Organisation („weltliche Macht") (Bourdieu 1998: 31ff.). Doch dieser notwendige Zusammenhang wird als Ermöglichung von weitgehender Selbstregierung gedacht, und daher die Einflussnahme der weltlichen Macht auch als Gefahrenquelle angesehen.[5] Und nicht nur das: Bourdieu ist die Selbstregierung im akademischen Feld auch selbst nicht ganz geheuer: Das akademische Feld (ebd.: 28) bringe schließlich auch einen „mörderischen Antrieb" hervor, nämlich erster, bester, außergewöhnlichster sein zu wollen. Doch sofort schiebt er dann wieder hinterher: Das akademische Feld bringe auch und zugleich „eine Kontrolle dieser Antriebe hervor" (ebd.). Daher folgert Bourdieu auch:

> „Alles liefe (…) bestens in der besten aller möglichen Wissenschaftswelten, wenn die rein wissenschaftliche, in der alleinigen Macht von Begründung und Beweis stehende Logik des Wettbewerbs, nicht durch externe Kräfte und Zwänge konterkariert, in manchen Fällen sogar annulliert würde" (ebd.: 30).

Die symbolische Vergemeinschaftung als erstes Charakteristikum des Disziplinären realisiert sich also im Selbstanspruch der Universität – für diese wurden hier stellvertretend der Bildungspolitiker Humboldt und der Feldtheoretiker Bourdieu auf die Bühne gerufen – in der weitgehenden *Selbstregierung* von Wissenschaft. Dieses unabhängige, eben: selbstregierte, Feld der Wissensproduktion und -reflexion muss *als solches* öffentlich gewährleistet werden – nur so lasse sich dem „Princip" (Humboldt 2010: 98) der Wissenschaft gerecht werden. Da sind sich Humboldt und Bourdieu mit vielen anderen einig.

Die Binnendifferenzierung des akademischen Feldes geschieht schließlich entlang von Disziplingrenzen – und damit schließen sich die beiden ausgemachten Charakteristika der Disziplinbildung quasi von beiden Seiten zusammen: Die Disziplingrenzen werden praktisch im Prozess der symbolischen Vergemeinschaftung (re)produziert – und die Disziplingrenzen stecken das Areal der Selbstregierung ab. Bevor wir uns die damit verbundene Praxis dieser Grenzziehung, und somit die permanente Grenzbearbeitung, exemplarisch anschauen, soll zuerst ein Blick darauf geworfen werden, wie die beiden ausgemachten Charakteristika des Disziplinären in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit auszumachen sind: Wie ist es um die beiden Aspekte der *symbolischen Vergemeinschaftung* und der *Selbstregierung* des akademischen Feldes in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit bestellt?

Worten, es gehe um die „Grundsätze der Bewahrheitung ‚von' Realität" (1998: 29). Wissenschaft müsse sich demnach dadurch auszeichnen, dass ihr Tun immer von Mitteln und Verfahren der Objektivierung charakterisiert sei. Um Missverständnisse zu vermeiden: Bourdieus Analyse ist mit der Humboldtschen keineswegs deckungsgleich. Während dessen Denken noch ganz geprägt ist vom Idealismus seiner Tage und daher auf die Erkenntnis des „ursprünglichen Princips" und die Rückführung dessen auf die „Eine Idee" setzt, erweist sich Bourdieu als methodologisch reflektierter Sozialwissenschaftler, der die Praxislogik des akademischen Feldes erfassen und freilegen möchte.

5 Bourdieu (1998: 36) spricht von der „tyrannische(n) Macht" der „Wissenschaftsadministratoren".

4 Das spezifisch Disziplinäre: Disziplinbildung in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit als spezifische Konstellation

In der Genese von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit als wissenschaftlichem Feld finden sich entscheidende Differenzen zu anderen Disziplinen. Zwar ist auch das soziologische Ringen um die Bestimmung von „Gesellschaft“ resp. des „Sozialen“ oder die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung um die Bestimmung von „Sprache und Literatur“ eine historisch angeregte Reflexionsbewegung. Im Unterschied zur Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit, aber auch zur Medizin, zu Jura oder zum Lehramtsstudium (v.a. ‚höhere Lehrerbildung‘), ist die soziologische oder literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung aber nicht als Fundierung resp. Legitimation einer beruflichen Ausbildung (in bestimmten Handlungsfeldern) entstanden.

Die Frage, die in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit zu bearbeiten ist, kann daher nie nur die nach der „Disziplin“ alleine sein, sondern muss immer auch die um das Verhältnis der Disziplin zur Profession sein, und damit um das *Verhältnis zwischen Disziplin und Profession*. Darüber herrscht auch innerhalb der Fachdebatten auch weithin Einigkeit (vgl. u.a. Hornstein 1995: 26 und Bommes/Scherr 2000: 66). Strittig ist aber die Antwort auf die Frage einer entsprechenden *Verhältnisbestimmung*: Wie ist das Verhältnis von Disziplin zur Profession systematisch zu fassen, wie im wissenschaftlichen Alltagsgeschäft zu realisieren?[6] Diese Frage wird daher auch permanent verhandelt – explizit oder implizit: Das repräsentieren Diskussionen, wie die um eine sozialpädagogische Wirkungsforschung oder eine Evidenzbasierung Sozialer Arbeit; ebenso aber auch die professionstheoretischen Debatten oder Auseinandersetzungen um eine (notwendige) politische Einmischung sozialpädagogischer Akteur*innen. In Anschluss an Kuhn (1962/1976: 175f.) gesprochen: Während Soziolog*innen und Literaturwissenschaftler*innen sich der Anrufung nach einem Lösungsangebot zumindest in direkter Bezugnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen und politische Entscheidungen verwehren können, fühlt sich die sozialpädagogische Forscherin – ähnlich wie die Medizinerin – sofort adressiert oder zumindest legitimationspflichtig. Und das, so die hier vertretene These, zu Recht, denn die Forscherin in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit kann sich dem Verhältnis von Disziplin und Profession eben nicht entziehen – ohne, das sei nochmals betont, dass damit bereits eine *bestimmte* Verhältnisbestimmung zwischen diesen beiden Sphären präferiert oder gar präformiert wäre.

Das Disziplinäre in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit gibt es *nur* in dieser spezifischen Konstellation, in der Relationierung von Disziplin und Profession. Deshalb kann Disziplinbildung auch nur als Bearbeitung dieses Verhältnisses gelingen, was wiederum impliziert, dass die damit verbundene Grenze zwischen diesen beiden Sphären bearbeitet werden muss. Das heißt aber auch: Die zum wissenschaftlichen Feld (Sphäre der Disziplin) korrespondierenden (sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen) Handlungsfelder (Sphäre der

6 Vorliegende Antwortversuche lassen sich zwischen zwei Frage-Polen aufspannen: Sind disziplinäre Aktivitäten für die Profession direkt nutzbar oder sollten Disziplin und Profession als aufeinander verwiesene, aber eigenständige Bereiche konzipiert werden?

Profession) stellen eine Bürde der Disziplinbildung für die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit dar, weil sie die Anerkennung als relativ unabhängiges Feld der wissenschaftlichen Reflexionstätigkeit im Sinne Kuhns konstitutiv erschweren.

Disziplinbildung in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit ist daher, so die hier vertretene These, ausschließlich als Bearbeitung des Verhältnisses von Disziplin und Profession, und damit immer auch nur als *Grenzbearbeitung* dieses Verhältnisses zu kriegen.[7]

Führt man sich das vor Augen, lassen sich sowohl kritische Einschätzungen sowohl in Bezug auf die fehlende symbolische Vergemeinschaftung und Selbstregierung innerhalb der wissenschaftlichen Diskussionen zu Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit als auch in Bezug auf die kontinuierliche, von Studierenden oder Kolleg*innen manches Mal als unsinnig, ja nervtötend erlebte, selbstreferenzielle Auseinandersetzung um die eigene (disziplinäre) Identität anders kontextualisieren und verstehen. Denn trotz der prinzipiellen Einigkeit, dass es um das Verhältnis von Disziplin und Profession gehen muss, wird die Bearbeitung dieser Relation, und somit eine Grenzbearbeitung, keineswegs immer vollzogen. Ganz im Gegenteil: Wie eingangs bereits angedeutet, wird die Notwendigkeit der Einnahme einer solchen Perspektive entweder negiert bzw. als irrelevant beschrieben oder aber durch professions- resp. berufsethische Argumente subsituiert und verdrängt. Diese Dynamik, die am Disziplinären der Sozialpädagogik vorbeizielt, so die Behauptung, wird deshalb im Folgenden etwas genauer in den Blick genommen.

7 Erinnern wir uns des zweiten Charakteristikums der Disziplinbildung, der *Selbstregierung*, noch einmal gesondert, wird deutlich, dass diese ja immer einen idealen Selbstanspruch im disziplinären Felde darstellt – darauf haben uns Humboldt und Bourdieu mit ihrem Hinweis auf die Abhängigkeit des akademischen Feldes („spezifische Macht“) von seiner administrativen Organisation aufmerksam gemacht. Dieser Selbstanspruch ist aber ein Bezugspunkt, der als Orientierung aufgerufen werden kann. Der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit bleibt dies konstitutiv verwehrt, weil die Wahl ihrer (Erkenntnis-)Probleme nie gänzlich ohne den gesellschaftlichen Lösungsanspruch möglich ist. Das heißt nun nicht, dass wir einen einfachen Theorie-Praxis-Nexus unterstellen sollten oder gar den disziplinären Anspruch zugunsten einer Anwendungsorientierung aufgeben. Das haben uns historische Auseinandersetzungen, wie die ‚Nohl/Bäumer versus Natorp‘-Debatte, und eben auch die bereits benannten um eine Evidenzbasierung, um die Professionalisierung usw. gezeigt: Theorie, die sich nur als Anleitung oder Legitimation sozialpädagogischer Praxis begreift, wird jeden disziplinären Anspruch aufgeben (müssen). Dass ein derartiges Geschäft dennoch immer wieder unter Überschrift ‚Wissenschaft‘ segelt, ist kein Gegenargument. Bereits Foucault hat solche Positionen als die Position der Fürstenberater ausgemacht. Sie stellen sich in den Dienst der Herrschaft – gesiegt hat hier also die weltliche Macht, im Bourdieuschen Sinne. Nur ist im Umkehrschluss die Option, sich unabhängig von der gesellschaftlichen Praxis disziplinär auf den Selbstregierungsanspruch zu berufen, für die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit eben ebenso wenig möglich.

5 „Disziplinfremde“ Positionen oder an den Grenzen des Disziplinären: ein Blick auf die disziplinäre Grenzbearbeitung in der Sozialpädagogik

Positionen, die eine Bearbeitung des Verhältnisses und der Grenze zwischen Disziplin und Profession nicht als konstitutiv für die disziplinäre Perspektive und Praxis betrachten, sehen in der Annahme eines solchen Verweisungszusammenhanges sogar ein Hindernis für die Disziplinbildung von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit oder aber für die fachliche Platzierung der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Praxis.

Als Fehlschluss wird die Forderung nach einer Relationierung und Bearbeitung der Grenze zwischen Disziplin und Profession u.a. von spezifischen systemtheoretischen oder / und feldtheoretischen Positionen aus beschrieben. Nur die deutliche *Abgrenzung einer Disziplin* der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit gegenüber der sozialpädagogischen Profession mache das Disziplinäre möglich, so die dort vertretene These (vgl. z.B. Neumann/Sandermann 2007). Plädiert wird also für die Etablierung einer disziplinären Selbstregierung, wie sie in der Soziologie oder der Literaturwissenschaft möglich sind – auf Kosten der Relationierung von Profession und Disziplin. Im Fall von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit liege das Problem der Disziplinbildung in dem Sachverhalt begründet, dass ihre „wissenschaftliche Autorität innerhalb des akademischen Feldes sich gerade nicht wissenschaftlich (begründet) und damit stets prekär (bleibt)“ (ebd.: 23). Der Einfluss der Sphäre der Profession steht der Disziplinbildung deshalb im Weg. Diese sei eben nur möglich, wenn sich das wissenschaftliche Feld möglichst autonom mache: „Je autonomer wissenschaftliche Felder sind, desto eher entwinden sie sich externen sozialen Grenzen“ (ebd.: 26).

In quasi umgekehrter Richtung argumentieren Positionen, die auf eine direkte Nutzbarkeit wissenschaftlicher Befunde und Einsichten pochen. Dabei lassen sich wiederum zwei Positionen unterscheiden: Konzeptionen einer evidenzbasierten Sozialen Arbeit und handlungswissenschaftliche Konzeptionen Sozialer Arbeit.

So zielen Positionen, die für eine *evidenzbasierte Soziale Arbeit* plädieren, darauf, das Verhältnis von Disziplin und Profession in das von Wissenslieferanten und Wissensanwender umzudefinieren und umzubauen (Albright/Thyer 2010). Damit wird das Verhältnis von Disziplin und Profession zwar nicht negiert. Sogar ganz im Gegenteil: Ihm kommt eine hohe Relevanz zu. Aber im Unterschied zu vielen bisherigen professionalisierungsbezogenen Konzeptionen, die nicht nur die Entscheidungshoheit auf Seiten der professionellen Fachkräfte und der Fachorganisationen sehen, sondern auch das wissenschaftliche Wissen als nur einen Bestandteil professionellen Wissens (das sich auch aus Erfahrungswissen / Routinen speist), betonen nun evidenzbasierte Perspektiven den maßgeblichen Einfluss wissenschaftlicher Evidenz. Diese wird als Quelle und Wurzel fachlicher Aktion verstanden – oder in der Definition von evidenzbasierter Sozialer Arbeit gesprochen, wie sie McNeece/Thyer (2004: 8) vorschlagen: „One of the simplest definitions of EBP is that it is treatment based on the best available science“. Insofern versuchen Modelle, die für eine evidenzbasierte Soziale Arbeit plädieren, das Verhältnis von Disziplin und Profession gewissermaßen still zu stellen.[8]

8 Ebenfalls stillgestellt wird das Verhältnis von Disziplin und Profession noch von ganz anderen

Hier wird kein Verweisungszusammenhang oder eine Wechselwirkung mehr angenommen, sondern eine letztlich unilineare Einflussnahme der Disziplin – als Lieferantin eines spezifischen, nämlich evidenzbasierten Wissens –für die Profession unterstellt – die dieses Wissen zwar durchaus „kritisch" beurteilen soll (Albright/Thyer 2010: 139), damit aber keinen Einfluss auf die wissenschaftliche Wissensproduktion selbst nehmen kann.

Auch handlungswissenschaftliche Konzeptionen zielen auf eine spezifische Justierung des Verhältnisses von Disziplin und Profession, das nicht mehr die Bearbeitung der Grenzen zwischen beiden Sphären erforderlich machen würde: In ihrem Entwurf Sozialer Arbeit als *Handlungswissenschaft* definiert Staub-Bernasconi (2007: 169) das Ziel von Handlungswissenschaften als Bearbeitung „praktische(r) Probleme unter Bezug von theoretischen Aussagen und Forschungsergebnissen aus den Basis- und angewandten Wissenschaften". Sozialpädagogik und Soziale Arbeit erweisen sich demnach als angewandte Wissenschaften oder eben eine Handlungswissenschaft. „Basiswissenschaften" widmen sich im Unterschied zu diesen der „Entstehung, Erhaltung und Veränderung sozialer Probleme" (ebd.), weshalb entsprechende wissenschaftliche Felder, wie die Soziologie, als „Bezugswissenschaften" von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit angesehen werden müssten (ebd.). Handlungswissenschaftlich gehe es daher nicht um „Wahrheit", sondern um „Wirksamkeit" (ebd.: 245): Fachkräfte müssten unweigerlich

> „Wertungen vornehmen, Ziele, Subjekte oder Akteure/Akteurinnen der Veränderung bestimmen, Entscheidungen über Pläne treffen und wissen, mit welchen Ressourcen und welchen Verfahren man – nicht zufällig, sondern mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit – von einem Ist-Zustand zu einem wünschbaren Soll-Zustands gelangt" (ebd.).

Das Verhältnis von Disziplin und Profession ist hier durchaus strukturanalog zu evidenzbasierten Konzeptionen Sozialer Arbeit als ein unilineares bestimmt, nur ist die prioritäre Instanz hier die Profession und nicht die Disziplin. Während in der Vorstellung einer evidenzbasierten Sozialen Arbeit die ‚wahre' Evidenz eine unumstößliche Quelle und Wurzel des Wissens darstellt, hat in der handlungswissenschaftlichen Perspektive die Fachkraft auf Basis ihrer Normativität (Ethik) die Entscheidungshoheit – insofern qualifiziert Staub-Bernasconi ihre Handlungswissenschaft auch als „normativ" (ebd.: 158). Beide Konzeptionen sehen das Verhältnis von Disziplin und Profession aber als geklärt, und insofern als stillgestellt an.

Positionen: Krude-praxeologische Positionen erklären die Relationierung von Disziplin und Profession als gänzlich irrelevant. Mit der Rede vom ‚Praxisbezug' verweisen sie stattdessen die Notwendigkeit des Disziplinären einfach des Feldes und ersetzen dieses durch eine rein programmatische Haltung, die sich nurmehr Handlungs- und Fachkonzepten widmen will. So verallgemeinert Hinte (2009: 25) aus dem von ihm vermarkteten „Fachkonzept Sozialraumorientierung" auf die Debatte um Sozialraumorientierung und sieht in der entsprechenden wissenschaftlichen Fachdebatte eine Auseinandersetzung, die „indes angesichts ihrer dominanten soziologischen, raumplanerischen und gelegentlich auch philosophischen Aspekte die Soziale Arbeit nur bedingt (erreicht)". Soziale Arbeit ist in einer solchen Perspektive nurmehr fachliches Tun, und überhaupt nicht mehr mit dessen systematischer Reflexion verbunden. Das Verhältnis von Disziplin und Profession ist für obsolet erklärt – ganz abgesehen davon, dass damit der Professionalitäts- und Professionalisierungsanspruch aufgegeben wird, denn ohne wissenschaftliche Erkenntnisbasis ist eine professionelle Berufsgruppe bekanntlich nicht denkbar.

In gewisser Korrespondenz zu den handlungswissenschaftlichen Konzeptionen finden sich weitere Positionen, die allerdings wiederum die Sphäre der Disziplin, und nicht der Profession priorisieren. Auch hier wird anhand ethischer und fachpolitischer Standards, die allerdings eher implizit oder explizit gesetzt denn verhandelt werden, argumentiert. Diese dienen hier nun dazu, die symbolische Vergemeinschaftung als Prinzip der Disziplinbildung über Ein- und Ausschließungsstrategien zu vollziehen. Der ‚Disziplin-Fremde' wird gegenüber dem ‚Disziplin-Zugehörigen' konstruiert. Um Missverständnisse zu vermeiden: Dass disziplinäre Felder vielfach entlang personaler Abhängigkeitsstrukturen und auf Basis von personaler Loyalität stabilisiert werden, ist nun wahrlich keine sozialpädagogische Spezifik, sondern typisch für das akademische Feld. Das ergibt sich aus der konstitutiven Vergemeinschaftungsdynamik, es lässt sich aber auch nochmals aus Bourdieus (1984/1992) Studie zum *homo academicus* lernen. Die hier vertretene Behauptung ist aber, dass sich diese Logik im Feld der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit angesichts des geschilderten Verweisungszusammenhangs von Disziplin und Profession zuspitzt resp. der Verweis auf politische oder ethische Leitprinzipien die Auseinandersetzung um disziplinäre Leitprinzipien teilweise ersetzt – eine Dynamik, auf die Neumann/Sandermann (2007) in ihrem Autonomisierungsplädoyer zu Recht hinweisen.

Diejenigen, die in den vergangenen Jahren auf die immanente Normativität in Teilen der sozialpädagogischen Theoriebildung – z.B. auf die berufsethischen Einlagerungen in der Lebensweltheorie oder der Dienstleistungstheorie – aufmerksam gemacht haben, sahen sich aber immer wieder mit moralischen Anrufungen konfrontiert, ihre Einwände seien der sozialpädagogischen Sache unangemessen. Ich erinnere nur an die Diskussion im Anschluss an die Polemik von Reyer (2002) in seiner *Kleinen Geschichte der Sozialpädagogik* (vgl. u.a. Fatke 2000), oder an die Einwände gegenüber der sozialpädagogischen Theoriekritik durch Neumann/Sandermann (2007). Hier wurden nicht nur faktische Exkommunizierungsforderungen laut, sondern vor allem prägte die Diskussion mehr der Verweis auf explizite oder implizite ethische oder auch fachpolitische Leitprinzipien als die Auseinandersetzung um die Sache. Markant war die Tendenz der Substitution des Ringens um das Disziplinäre, aber auch in den Diskussionen um eine „Sozialarbeitswissenschaft" oder eine davon abzugrenzende „Sozialpädagogikwissenschaft" Ende der 1990er Jahre. Auch hier haben primär *fach-*, und v.a. *institutionenpolitische* Interessen die Sache verdeckt, um die es gehen sollte (vgl. u.a. Erath/Göppner 1996, Merten 2008, Mühlum 2000, Thole 1995, zum Überblick: Rauschenbach 1999).

Ethische und politische Orientierungsmaßstäbe verschieben also in solchen Fällen die Selbstregierungspraxis im wissenschaftlichen Feld der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit und die dort realisierte symbolische Vergemeinschaftung. Positionen werden nicht mit Blick auf disziplinäre Leitprinzipien beurteilt, sondern unter Bezug auf ethische und politische Maßstäbe als disziplin-zugehörig oder disziplin-fremd markiert. Doch disziplinäre Leitprinzipien lassen sich im Fall der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit immer nur im Kontext einer Grenzbearbeitung von Profession und Disziplin in den Blick nehmen.

Die Dynamik der Substitution einer Auseinandersetzung um disziplinäre Leitprinzipien durch den Rekurs auf politische oder ethische protegiert eine zweite Dynamik, die die disziplinäre Auseinandersetzung ebenfalls eher verhindert oder zumindest verdeckt: Die Dynamik der *Nicht-Wahrnehmung* oder zumindest *der fehlenden expliziten Bezugnahme*. Sowohl mit Blick auf die vielfältigen Forschungsarbeiten – empirisch wie historiographisch, wie mit

Blick auf die vorgelegten theoretischen Arbeiten aus den vergangen etwa 20 Jahren, als auch hinsichtlich der historischen Tradition sozialpädagogischen Denkens, ist es verblüffend, wie wenig Anschlüsse, kritische Korrespondenzen oder begründete Abgrenzungen in der wissenschaftlichen Diskussion und Literatur zur Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit zu finden sind. Vermeintliche Zitationskartelle scheinen somit eher verhinderte Bezugnahmen auf andere als die ethisch und fachpolitisch ungefährlichen, nämlich auf die sozial benachbarten Positionen. Bezugnahmen auf andere Positionen scheinen dagegen sofort in der Gefahr, ethisch und oder politisch belangt werden zu können.

Insofern schließt dieser Beitrag mit einem Eindruck, der verblüffen kann: An der Oberfläche, in Bezug auf ihre institutionelle Etablierung, ihre Etablierung als Kommunikationsnetzwerk und als etabliertes wissenschaftliches Sozialisationsfeld, ist die Sozialpädagogik und Soziale Arbeit disziplinär weit entwickelt. Aber auch in Bezug auf ihre Leitprinzipien sind durchaus vielfältige Verständigungen auffindbar, wenn man sich z.B. die Diskussionen der vergangenen Jahrzehnte vergegenwärtigt (vgl. dazu auch Hornstein 2000). Doch der Bezug darauf wird in sozialpädagogischen Fachdebatten immer wieder dadurch ersetzt, dass Vergemeinschaftung *auf anderer Ebene*, eben ethisch und fachpolitisch motiviert, vollzogen wird. Damit rückt aber weder die spezifische Konstellation des Disziplinären in der Sozialpädagogik angemessen in den Blick, noch die damit verbundenen Möglichkeiten einer symbolischen Vergemeinschaftung und Selbstregierung.

Disziplinäre Praxis ist aber nicht Grenzziehung – das gilt nicht nur in Bezug auf die spezifische Konstellation des Disziplinären in der Sozialpädagogik (Relation von Profession und Disziplin). Disziplinäre Praxis ist auch in anderen Fällen nicht Grenzziehung, sondern Arbeit an den Grenzen, Grenzbearbeitung.[9] Das disziplinär Sagbare muss immer wieder als potenzielle Begrenzung des Sag- und Denkbaren an sich reflektiert werden. Doch dazu braucht es der Inblicknahme des gemeinsamen Horizonts, des Sagbaren. Wenn bereits dies aber nicht geschieht, ist auch eine erkenntniskritische und selbstreflexive Wendung gar nicht erst realisierbar: Ohne den Blick auf die Platzierung der Grenzen ist Grenzbearbeitung sinnlos. Ein bisschen benimmt sich die Sozialpädagogik wie Teile der wissenschaftlichen Aktivitäten zum *mainstreaming*. Wenn die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse zugunsten gleichstellungsethischer und -politischer Marker gar nicht mehr realisiert wird, kann weder die disziplinäre Praxis einer Migrations- oder Geschlechterforschung gelingen noch eine in dieser wiederum angesiedelten selbst- und erkenntniskritische Wendung.

Literatur

Albright, David L./Thyer, Bruce, A. (2010): Die Anwendung des evidenzbasierten Praxismodells auf die Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto, Andreas Polutta und Holger Ziegler (Hrsg.): What Works – Welches Wissen brauch die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 137-149.

Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000): Soziologie Sozialer Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim/München: Juventa.

9 vgl. zur Figur der Grenzbearbeitung die gemeinsamen Überlegungen mit Susanne Maurer an unterschiedlichen Stellen

Bourdieu, Pierre. (1984/1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp [Original: Homo academicus. Paris: Les Éditions de Minuit 1984].

Erath, Peter/Göppner, Hans-Jürgen (1996): Einige Thesen zur Begründung und Anlage einer Sozialarbeitswissenschaft. In: Ria Puhl (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Neuwied: Juventa, S. 187-204.

Fatke, Reinhard (2000): Der „Heros makelloser Menschenliebe" und die „schmuddelige Lebenswelt". In: Neue Pestalozzi Blätter, 6, 1, S.9-16.

Fleck, Ludwik (1935/1993): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hinte, Wolfgang (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung". In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 78, 1, S. 20-33.

Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2010): Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 5, S. 678-702.

Hornstein, Walter (1995): Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In: Sünker, Heinz (Hrsg.) (1995): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführungen in die Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bielefeld: Kleine, S. 12-31.

Hornstein, Walter (2000): Auf der Suchen nach konsensfähigen Bezugspunkten für ein Paradigma der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi Blätter, 6, 2, S. 46-51.

Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (2. Aufl.) [Original: The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962].

Lakatos, Imre/Musgrave, Alan (Eds.) (1970): Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press.

McNeece, C. Aaron/Thyer, Bruce (2004). In: Journals of Evidence-Based Social Work, 1, 1, pp. 7-23.

Merten, Roland (2008): Sozialarbeitswissenschaft – Vom Entschwinden eines Phantoms. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 128-135.

Mühlum, Albert (2000): Sozialarbeitswissenschaft. Profil – Programm – Provokation. In: Pfaffenberg, Hans/Scherr, Albert/Sorg, Richard (Hrsg.): Von der Wissenschaft des Sozialwesens: Standort und Entwicklungschancen der Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft. Rostock: Neuer Hochschulschriftenverlag, S. 84-106.

Neumann, Sascha/Sandermann, Philipp (2007): Uneinheitlich einheitlich: über die Sozialpädagogik der sozialpädagogischen Theorie. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, 2, 3, S. 9-26.

Rauschenbach, Thomas 1999: Sozialarbeitswissenschaft – eine neue Wissenschaft oder ein neues Leitbild? – Plädoyer für die Versachlichung einer aufgeregten Debatte. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 50, 5, S. 152-158.

Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Thole, Werner 1995: Stichworte zu einigen Fragen und Problemen der Sozialen Arbeit. Sozialarbeitswissenschaft - "Wiederentdeckte Heimat" oder Theorieputsch ohne Theorie? In: Sozialmagazin, 20, 2, S. 35–43.

Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe, Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion

Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven

1 Einleitung: Äußerungen von Akteur*innen als Materialsorte für Diskurs- und Subjektivierungsanalysen

Diskurs- und Subjektivierungsanalytische Studien haben sich in der Erziehungswissenschaft zu einem wachsenden Forschungsfeld entwickelt, das theoretisch informierte, empirische Analysen zu Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnissen vorlegt und diese als Zusammenhang von Wissens-, Macht und Subjektformierungen untersucht (Fegter et al. 2015, Wrana et al. 2014, Truschkat/Bormann 2013). Im Zuge einer Kommentierung verschiedener diskursanalytischer Studien in der Erziehungswissenschaft wurden jüngst drei Typen von Materialsorten-Konstellationen als Heuristik vorgeschlagen: Erstens Korpora aus Texten und Bildern, die in Zeitungen, Archiven und Ähnlichem zugänglich sind; zweitens ethnographisch gewonnene Protokolle beobachteter Vollzüge des Handelns und Sprechens; drittens Äußerungen von Akteur*innen, die für eine Studie aufgezeichnet werden, wie z.B. methodisch erzeugte Selbstäußerungen oder ‚natürliche' Daten z.B. aus lebensweltlichen Alltagsgesprächen oder Lernberatungen (Fegter et al. 2015: 32).

Bezogen auf diese dritte Materialsorte – zu der auch Äußerungen aus Gruppendiskussion gehören – lassen sich wiederum drei Aspekte bestimmen, die ihre diskurs- und subjektivierungstheoretische Bearbeitung unterscheiden. Dies betrifft erstens den *Diskursbegriff* und die Frage, ob bei der Analyse der Äußerungen von Diskurs als diskursiver Formation oder von Diskursivität als Praxis ausgegangen wird (Wrana 2015, Kessl 2015). Es betrifft zweitens den *Subjektbegriff* und die Frage, ob die untersuchten Äußerungen in methodologischer Hinsicht deutenden Akteur*innen zugeschrieben werden. Dies kennzeichnet z.B. die Studie von

Freitag (2005), die anhand narrativ biographischer Interviews herausarbeitet, wie sich Subjekte eigenwillig gegenüber wissenschaftlich-institutionellen Ansprüchen behaupten (ebd.). Anders konzeptualisieren z.B. Jäckle (2015) und Jergus (2015) Äußerungen in Interviews als eine diskursive Praxis, die neben anderen diskursiven Praxen steht und auch Subjektivität als „relationale Größe im (…) Erzeugungsprozess von Diskursen" (Jäckle 2015: 120) umfasst. Während im ersten Fall Methoden der Biographieforschung zur Auswertung der Äußerungen genutzt werden (z.B. hermeneutische Fallanalysen von Pfahl et al. 2015), sind es im zweiten Fall diskurs- und subjektivierungsanalytische Verfahren, z.B. der Positionierungsanalyse (Wrana 2015, Jäckle 2015). Ein dritter Unterschied – mit den vorangehenden verschränkt – besteht in der Konzeptualisierung der *Situiertheit der Äußerungen*. Äußerungen von Akteur*innen finden unter je spezifischen sozialen Bedingungen des Sprechens statt. Diese Situiertheit ist Bestandteil methodologischer Überlegungen und Auswertungsverfahren z.B. in der Biographieforschung oder Ethnographie. Bei den im engeren Sinne diskurs- und subjektivierungsanalytischen Zugängen zu Äußerungen von Akteur*innen wird diese Situiertheit unterschiedlich und häufig wenig reflektiert. Pascale Delormas arbeitet z.B. im Anschluss an Mainguenau mit dem Konzept der ‚Kommunikationssituation' (Delormas 2015: 59).

Material aus Gruppendiskussionen ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskurs- und Subjektivierungsforschung bislang noch relativ selten bearbeitet worden, daher liegt hierauf im Folgenden der Fokus.

2 Material aus Gruppendiskussionen aus verschiedenen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven

Im Folgenden werden verschiedene diskurs- und subjektivierungstheoretische Überlegungen vorgestellt, die ihren Ausgang von einem gemeinsamen Transkriptauszug nehmen. Sie gehen mit unterschiedlichen Schwerpunkten den folgenden Fragen nach: Welche diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven lassen sich auf diese Materialsorte einnehmen? Für welche Erkenntnisinteressen bietet sich dieser Materialsorte an? Welche methodischen Zugänge sind geeignet, um Material aus Gruppendiskussionen diskursanalytisch auszuwerten? Welche erziehungswissenschaftlichen Gegenstände kommen auf diese Weise in den Blick? Der folgende Auszug aus einem Transkript stammt aus einer Gruppendiskussion mit Fachkräften einer Kindertagesstätte[1]:

> I: In Teil Zwei geht es um auch ein, ein Phänomen, was auch eine Veränderung in die Kitas bringen kann, dass gefordert wird, dass mehr Männer in Kitas arbeiten. Das gibt es ja irgendwie in der Werbung, in verschiedenen Modellprojekten und in Imagefilmen und so weiter. Und (lacht leise auf) und wir haben dazu eigentlich, wenn es klappt, Auszüge aus Radiobeiträgen mitgebracht, aber es scheint irgendwie schwierig zu sein, sonst kann ich das einfach improvisiert zusammenfassen. Also, es gab zum Beispiel wurden in so Projekten STRASSENBEFRAGUNGEN gemacht, wo nachgefragt wurde, was halten Sie denn von Männern in Kitas, und es gab so Kommentare wie, na ja, das ist doch nicht männlich genug, oder, na ja, das liegt doch den Frauen

1 Forschungsprojekt NeO: „(Neu)Ordnungen pädagogischer Professionalität und Geschlecht" Zeitraum 09/2016-09/2018. Gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG. Projektleitung Susann Fegter (TU Berlin) und Kim-Patrick Sabla (Universität Vechta)

irgendwie im BLUT, dass sie das irgendwie mit Kindern KÖNNEN. Und andere, die sagen, na ja, also, oft können doch Männer viel besser mit Kindern umgehen als Frauen. Also, wo man wirklich so in diesen kurzen Statements ganz, ganz viele Meinungen hatte und auch teilweise aber Erfahrungen, dass Eltern gesagt haben, wir hatten mal einen männlichen Praktikanten in der Kita und das hat irgendwie total super geklappt, alle Kinder fanden den toll. Und von daher würde ich SIE bitten, ein bisschen zu diskutieren über die FORDERUNG danach, dass jetzt mehr Männer in die Kitas kommen SOLLEN, wie Sie das SEHEN; wie Sie das vielleicht erlebt haben hier oder in anderen Kitas, welche Herausforderung Sie sehen, einfach, was sagen Sie zu dieser Forderung, dass Männer in Kitas kommen sollen oder MEHR Männer in Kitas kommen sollen.

B5: Ja bitte, sofort.

B3: Ja. Ich finde es super.

B5: Unbedingt.

(mehrere Befragte lachen)

B3: Ich habe hier einen männlichen Kollegen, also du und ich, wir arbeiten ja zusammen und man merkt das einfach, wenn ER mal seine Stimme erhebt, dann sind vor allen Dingen die JUNGS, (lacht auf) sind, gucken dann eher hin, als wenn ich irgendwie mal schimpfen muss also, weil, das ist einfach dieses, so, wie es auch damals halt war, ne, wenn der VATER mal auf den Tisch haut, dann wird da EHER hinter irgendwas gemacht, als wenn es die FRAU war.

B2: Also brauchen wir die Männer in den Kitas zum Auf-den-Tisch-Hauen.

(mehrere Befragte lachen leise)

B3: Zum Beispiel. Zum einen. / (Zeilen 11-51)

2.1 Method(olog)ische Reflexionen aus subjektivierungstheoretischer Perspektive[2]

Diesen ersten Zugang kennzeichnet im Anschluss an Butler (2006/2013) eine poststrukturalistisch-praxeologische Perspektive auf Prozesse des Werdens zum Subjekt. Eine zentrale Annahme besteht darin, dass der Mensch nicht immer bereits ein Subjekt *ist,* sondern fortwährend als solches hervorgebracht werden muss. Diskurse bedingen dabei als Kontexte des Denk- und Sagbaren das Werden von Subjekten. Mit Bezug auf das Konzept der *Performativität* von Sprache lassen sich situierte Akte des Sprechens über etwas als *ein* Bereich der diskursiven Produktion und Verschiebung normativer Bedeutungen des Subjektseins verstehen. Für Subjektivierungen ist dabei die Annahme zentral, dass Subjekte in Prozessen der *Anrufung und Anerkennung durch Andere* als ‚spezifischer Jemand' entstehen. Dieses Geschehen ist jedoch nicht als einseitiges ‚Gemacht-Werden' zu denken. Mit der Figur der *Umwendung* ist die Annahme verknüpft, dass es ‚Ins-Verhältnis-Setzungen' zu den Anrufungen durch Subjekte bedarf, die dadurch paradoxer Weise fortwährend erst entstehen. Weiter ist für Prozesse der Subjektivierung die *Abgrenzung und der Ausschluss Anderer* konstitutiv,

2 Dieser Abschnitt 2.1. wurde von Karen Geipel verfasst.

den Butler anhand der heterosexuellen Matrix als regulierendes Prinzip der Geschlechtskonstitution aufzeigt. Als ein roter Faden durchzieht diese Theorieprämissen insofern eine ‚Angewiesenheit auf Anderes' bzw. 'Andere'.

2.1.1 Wie stellen sich aus dieser Perspektive Äußerungen aus Gruppendiskussionen dar?

Aus dieser diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektive lassen sich Vollzüge von Äußerungen in Gruppendiskussionen als situierte diskursive Praxis begreifen (Geipel 2019). Das meint, diese als einen Ort der Produktion von normativen Bedeutungen und als eine Praxis zu verstehen, die Subjekte fortlaufend hervorbringt. Das Potenzial des induzierten Sprechzusammenhangs besteht darin, dass analytisch nicht allein den Zitationen Einzelner nachgegangen wird, sondern der Bedeutungsproduktion im *Zusammenspiel* von Äußerungsakten. An den Anschlussäußerungen Anderer kann sichtbar werden, *wie* Bedeutungen des Subjektseins strukturiert und transformiert werden, indem sie bestätigend wiederholt und weitergeführt werden, sich zu geltenden Ordnungen verdichten oder auch verschoben oder eingeschränkt werden. Anders als in Einzelinterviews können die anschließenden Äußerungen als eine Art ‚Korrektiv' fungieren, an denen sich aufschlüsseln lässt, inwiefern einzelne Äußerungsakte Anerkennung finden oder aber zur Disposition gestellt werden und sich normalisierende Manöver vollziehen.

Diese Perspektive auf Gruppendiskussionen zu beziehen bedeutet, Verfahren methodologisch anders zu begründen, als dies mit der dokumentarischen Methode und praxeologischen Wissenssoziologie bislang der Fall ist (ebd.). Mit dem Interesse an Prozessen des Werdens von Subjekten liegt es methodisch nahe, an Ansätze der empirischen Subjektivierungsforschung anzuschließen. „Positionierung" ist dabei als eine heuristische Perspektive zu verstehen, empirisch ‚Umwendungen' nachgehen zu können. Sie dient zur Beschreibung von diskursiven Akten der Selbstkonstruktion, in denen Subjektpositionen hervorgebracht und eingenommen werden. Vor dem Hintergrund der Prämissen der diskursiven Performativität in Wiederholungen und den Spezifika des Sprechens in Gruppendiskussionen ist eine sequenzielle Positionierungsanalyse sinnvoll. Das bedeutet eine *doppelte Fokussierung* vorzunehmen: *Erstens* den Blick auf *einzelne Äußerungen* zu richten und diese daraufhin zu befragen, *welche* und *wie* Bedeutungen des Subjektseins im Vollzug hervorgebracht werden. *Zweitens* die Äußerungen in Verbindung mit Anschlussäußerungen zu analysieren. Konkrete Fragen an das Material sind dann:

– Wie positionieren sich die Sprechenden in den Äußerungen als (Geschlechts-)Subjekte?
– Welche normativen (Geschlechter-)Ordnungen werden in den Positionierungen (in welcher Weise) aufgerufen und als (un-)gültig hervorgebracht?
– Wie wird in der sequenziellen Folge an Positionierungen angeschlossen?

2.1.2 Was wird damit im konkreten Material sichtbar?

Mit einem Interesse an vergeschlechtlichender Subjektbildung fällt in den Blick, dass bereits in der Adressierung durch die Forscherin eine binäre Geschlechterunterscheidung vollzogen

und als existenzielle Bedingung des Subjektseins eingebracht wird, die dann in den Anschlüssen als Kontext für Positionierungen der Sprechenden fungiert.
Mit Blick auf die Selbst-Positionierungen lässt sich aufschlüsseln, dass und wie diese in dem Material wiederkehrend in Relation zum anderen erfolgen (Z. 40-45). Weiblichkeit und ‚Frau-Sein' werden explizit und implizit im Sprechen über Männer, Väter und die Relevanz einer Anwesenheit männlicher Kollegen in der Kita hervorgebracht, d.h. in Vollzügen der geschlechtlichen Unterscheidung und Zuschreibung gegensätzlicher Merkmale an Andere und das ‚Eigene' und deren Bewertung (hier in einer als geschlechterdifferent markierten Wirkmächtigkeit von ‚Maßregelungsinterventionen' des „Stimme Erhebens/Schimpfens").

Mit Blick auf die Vollzüge von Anschlussäußerungen fällt auf, dass die binäre geschlechtliche Differenzierung in weiteren Zuschreibungen geschlechterdifferenter Reaktions- bzw. Handlungsweisen bestätigend wiederholt und weitergeführt wird (z.B. Väter als abwesend und familienernährend vs. Mütter als anwesend und fürsorgend).

Im Unterschied dazu ist insbesondere eine Stelle[3] interessant, an der die Praxis festlegender Zuschreibungen vermeintlich eindeutiger Merkmale *problematisiert* und damit *nicht* ohne weiteres bestätigend iteriert wird. Die Äußerung von B1, Zeile 112: *„seitdem wir FSJler da haben nee, das darf nur [männl. FSJ-ler] machen weil, das ist MÄNNERARBEIT"* thematisiert ein verstärktes Dramatisieren von Geschlechterdifferenzen durch Kinder sowie die Kopplung von als männlich codierten Tätigkeiten an die Subjektposition ‚Männer' als Konsequenz der Anwesenheit männlicher Kollegen in der Kita. Dies wird dann als Bedingung einer Einschränkung der *eigenen* Seinsmöglichkeiten markiert, nämlich in Bezug auf körperlich-handwerkliche Tätigkeiten: *„Vorher als er noch nicht da war …und seitdem der FSJler da ist kommt das schon häufig…nur [männl. FSJ-ler] darf Bauarbeiter sein, weil nur Männer können Bauarbeiter sein"* (Z. 115-125).

Die Äußerung lässt zum einen die Kontingenz von Geschlechtszuschreibungen deutlich werden. Zum anderen kann sie auch als Moment einer Infragestellung starrer Zuschreibungen gelesen werden - der Kopplung von als männlich codierten Tätigkeiten an die Subjektposition ‚Männer' -, die jedoch in der binären Unterscheidung verbleibt.

Mit den Äußerungen von B4: „*Wobei das eher phasenweise ist*" und „*Ich finde nicht, dass das grundsätzlich so ist, dass uns das abgeschrieben wird…*" und „*Aber ich denke es ist doch normal, dass die differenzieren so…*" werden schließlich Konsequenzen der Unterscheidung für die eigenen Seinsbedingungen unter Bezug auf die ‚Norm' als legitim erklärt (Z. 127-140). Gleichzeitig wird das Plädoyer, Geschlechtssubjekte nicht dermaßen entlang starrer Merkmalszuschreibungen zu differenzieren fortgesetzt, das schon mit der Äußerung von B1 begonnen hatte: „*wir können das auch. Und der FSJler kann auch vielleicht Frauenkram machen*"

Spannend wäre, die weiteren Vollzüge von Anschlussäußerungen genauer anzuschauen. Denn anhand dieser Materialsorte kann sichtbar werden, *wie* im Zusammenspiel der Äußerungen und Anschlüsse sowohl Bedeutungen des Subjektseins geordnet und strukturiert, aber auch destabilisiert und verschoben werden.

---

3 Aus Platzgründen wurde darauf verzichtet, den Verlauf des Transkriptes, auf den sich die Autorin im Folgenden bezieht, im Zitat unter Punkt 2 darzustellen.

2.2 Kita als zweite Familienordnung. Die Hervorbringung von professionalisierten Geschlechterarrangements[4]

Der theoretische Zugang in diesem zweiten Zugang orientiert sich ebenfalls an Butlers Theorie (Butler 1991/1997/2001). Versucht man ihre Subjektivationstheorie auf einige zentrale Annahmen zu verkürzen, lassen sich im Zusammenhang mit dem hier analysierten empirischen Material folgende als zentral bezeichnen:

a) Sprache erzeugt soziale Wirklichkeit und ist auch konstitutiv für die Subjektbildung,
b) symbolisch-diskursive Ordnungen wie die heterosexuelle Hegemonie strukturieren Subjektivationsprozesse grundlegend und unter der Bedingung von Verwerfungen
c) Diskurse und Normen sind auf Wiederholungen angewiesen, worin aber gleichzeitig Möglichkeiten der Verschiebung liegen sowie
d) Subjekte sind auf Normen und auch auf die Anerkennung Anderer verwiesen.

Butlers Subjekte sind folglich relational verfasst und in Subjektivationsprozessen liegt insofern eine Paradoxie, als sie sich im Spannungsfeld von Unterwerfung und Handlungsmacht ereignen. Die hier angedeuteten zentralen Theoriefiguren lassen sich heuristisch als erwartete oder nahegelegte soziale Positionierung (performative Anrufung) und (widerständiger) Umgang damit (Performativität, Resignifizierung) im Kontext der Geschlechterordnung (heterosexuelle Hegemonie) skizzieren.

Mithilfe dieser theoretischen Rahmung kann im Gegensatz zu strukturtheoretischen Perspektiven auf Geschlecht rekonstruiert werden, wie im Rahmen einer sozial-diskursiven Praxis Geschlechter- und Begehren(sordnungen) laufend hervorgebracht werden und wie dabei Stabilisierungen und Veränderungen entstehen. Die für Butlers Subjekt- und Geschlechtertheorie zentrale Verbindung von Althussers Macht- und Ideologietheorie mit sprechakttheoretischen Überlegungen Austins ist besonders geeignet, empirische Materialien zu untersuchen, weil dadurch „Mikroszenen der Produktion von Diskursivität" (Fegter et al. 2015: 19) analysierbar werden.

2.2.1 Zur Verbindung von Butlers Subjektivationstheorie mit qualitativen Methoden

Bezieht man diese Theorieperspektive auf qualitative Methoden sind aufgezeichnete Daten nicht als repräsentativ, sondern als performative Akte zu verstehen. Anrufungen können methodologisch als Bindeglied zwischen der Strukturierungsfunktion von Diskursen und der Aneignung und Umarbeitung durch Subjekte konzeptualisiert werden. Auf der Ebene der aufgezeichneten Daten werden sowohl Fragen der Interviewenden als auch Äußerungen von Sprecher*innen in Gruppendiskussionen als Anrufungen betrachtet und auch ihre Effekte müssen in die Analyse einbezogen werden. Diese Aufmerksamkeitsrichtung legt ein sequenzanalytisches Vorgehen nahe, denn Äußerungen werden immer im Zusammenhang mit vorausgehenden „Anrufungen" analysiert.

4 Dieser Abschnitt 2.2. wurde von Bettina Kleiner verfasst.

Bei der Rekonstruktion von Gruppendiskussionen stehen (anders als bei Rekonstruktionen von narrativen Interviews etwa; Kleiner 2015) kollektive Verfertigungen von handlungspraktischem Wissen im Mittelpunkt. Spezifika von Gruppendiskussionen sind auch darin zu sehen, dass sich die Hervorbringung von diskursiven Subjektpositionen und Wissen nur auf einen spezifischen Zeitpunkt bezieht. Biographische Prozesse sowie Veränderungen von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen (Koller 2012) können damit nicht untersucht werden. Darüber hinaus werden Artikulationsräume durch das, was im Kontext der Gruppe sagbar ist, ermöglicht und begrenzt.

Leitende Fragen für die nachfolgende Analyse sind folgende: Was wird wie gesagt und wie wird sich auf vorhergehenden Äußerungen bezogen? Unter welchen Bedingungen setzen sich welche Positionen durch? Welche Normen und Normalitätsvorstellungen liegen der Diskussion zugrunde? Welche geschlechtlich-begehrenden Subjektpositionen werden im Verlauf der Diskussion hervorgebracht?

2.2.2 Mehr Männer in Kitas. Alter Wein in neuen Schläuchen?

Die Diskussionsaufforderung beinhaltet verschiedene implizite Anrufungen, die den folgenden Diskursverlauf mitstrukturieren: Zum einen werden im Zusammenhang mit den vorhergehenden Straßenbefragungen „Meinungen und Erfahrungen“ relevant gesetzt und zum anderen ein binäres Geschlechterverständnis etabliert, das Verknüpfungen von zugewiesenen Geschlechtern (Mann und Frau) mit Tätigkeiten und Fähigkeiten umfasst. Geschlecht wird hier als eine ‚reine‘ Kategorie konstruiert, die nicht mit weiteren Differenzlinien (soziale Herkunft, ability, Alter, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit etc.) verschränkt scheint. Diese Anrufungen beeinflussen die folgende Diskussion (und lassen Annahmen in Bezug auf die Positionalität der forschenden Person zu).

Die Diskussion einleitend wird die Forderung nach „mehr Männer in Kitas“ mit großem Nachdruck bekräftigt, gefolgt von einem Lachen, das der unisono artikulierten Bekräftigung gilt: Männer stellten „Mangelware“ dar. Diese erste Positionierung wird von B3 mit einer eigenen Erfahrung aus dem Kita-Alltag unterstützt: Wenn der männliche Kollege „seine Stimme erhebt“ zeigten die Jungen mehr Respekt als bei einer Frau. Mit einer Analogiebildung zu Familienverhältnissen eines dreijährigen Jungen, dessen Eltern geschieden sind und der aufgrund der Abwesenheit des Vaters den Kontakt zum männlichen Kollegen suche, wird diese erste Position gestützt.

Zwei Strategien fallen auf, wie sich die Position, dass mehr Männer in Kitas gebraucht werden, durchsetzen kann: a) Rekurse auf spezifische Beobachtungen und Erfahrungen und deren Generalisierung und b) die Analogie zwischen Geschlechterbeziehungen im Kindergarten und in der Familie.

Die Praxis des „erfahrungsbezogenen Sprechens“ stellt eine Beglaubigungspraktik dar, bei der der Rekurs auf Erfahrung als eine Art Versuch der Wahrheitserzeugung verstanden werden kann (vgl. Fegter/Rose 2013). Erkenntnistheoretisch betrachtet, können jedoch Erfahrungen insofern nicht ohne weiteres als „wahr“ verstanden werden, als sie im Kontext derjenigen Ordnungen gemacht werden, die auch subjektivieren. Erfahrungen bedürfen theoretischer Reflexion, um generalisierbar zu werden. Der wiederholte Rekurs darauf bringt aber ein machtförmiges Sprechen hervor, das sich zusammen mit der damit verbundenen Wirklichkeitskonstruktion auch deshalb durchsetzt, weil „andere“ Erfahrungen (z.B. die,

dass den Erzieherinnen Nachteile durch die hierarchisch vergeschlechtlichte Arbeitsteilung erwachsen) als nicht generalisierbar und nur temporär gültig qualifiziert werden. Darüber hinaus kann sich die genannte Position durchsetzen, weil die Sprecher*innen an alltagsweltliche Vorstellungen der hierarchischen Geschlechterdifferenz und damit verbundene Aufgabenteilungen anknüpfen. Am Beispiel der Feminisierung von Sorgearbeit und der Maskulinisierung von Autorität lässt sich im Verlauf der Diskussion rekonstruieren, wie Frauen und Männer in der Diskussion verschiedenen Typen von Professionalität zugeordnet werden und wie diese Praxis dann durch institutionalisierte Geschlechterarrangements abgestützt wird.

Bezogen auf Geschlechter- und Familienbilder dominieren heteronormative Vorstellungen. Gleichzeitig wird immer wieder eine Analogie zwischen Kita und Familienleben hergestellt. Der Kindergarten erscheint als Welt, die die häusliche Familienerfahrung der Kinder zu korrigieren und ergänzen vermag. Die Erzieher*innen stellen der Logik dieser Deutung zufolge eine heterosexuelle Familie zweiter Ordnung dar. In dieser werden Männer und Frauen als Identifikationsobjekte für die je als gleichgeschlechtlich wahrgenommenen Kinder angenommen (Sozialisationshypothese). Darüber hinaus geht das asymmetrische Geschlechterarrangement mit latenten Auf- und Abwertungen einher (Männer sind „Mangelware" und repräsentieren „Verschiedenheit"; Frauen stehen für das Allgemeine und die Versorgung der Kinder etc. pp.).

Die in der Diskussion entworfene Welt beruht nicht zuletzt auf verschiedenen Ausschlüssen: Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb von sozial konstruierten Männlichkeiten und Weiblichkeiten, queere Resignifizierungen, Intersektionen mit anderen Differenzkategorien sowie die Frage, ob Geschlecht *überhaupt* die zentrale Kategorie für die in der (jeweiligen) Kita gewünschte Diversität darstellt, tauchen bestenfalls als Gegenhorizont auf. Die Forderung nach „mehr Männern in Kitas" geht folglich mit Renaturalisierungen und Retraditionalisierungen von heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit und mit Ausschlüssen weiterer Differenzlinien einher.

Das Unbehagen gegenüber dieser rigiden Geschlechterordnung zeigt sich möglichweise in den Einwänden, die nicht aufgegriffen werden und in dem wiederholten Auflachen, mit dem einzelne Beiträge quittiert werden. Den Kommentaren, die sich in diesem Auflachen paraverbal artikulieren könnten – Unbehagen, Unsicherheit, Humor, Ironie, Bagatellisierung - auf der Spur zu bleiben, könnte ein vielversprechendes Unterfangen bei der Analyse darstellen.

2.3 Äußerungen zwischen Wissens- und Interaktionsordnungen[5]

Dieser dritte Zugang richtet sein Augenmerk auf das Zusammenspiel von diskursiven und interaktiven Prozessen. Datenmaterial wie der vorliegende Transkriptauszug wird in arrangierten Erhebungssituationen hergestellt. Mindestens genauso wie die diskurs- und subjektivierungstheoretische Perspektive interessiert deshalb die Frage, wie sich die Interaktionssituation darstellt, in der das Material in wechselseitiger Bezugnahme der Sprecher*innen aufeinander hervorgebracht wird. Warum in dieser Situation das gesagt wird, was gesagt wird und nicht etwas anderes und warum es gerade so und nicht anders gesagt wird, hat – so die

5 Dieser Abschnitt 2.3. wurde von Daniela Rothe verfasst.

Annahme – nicht nur mit den diskursiven Wissensordnungen zu tun, die darin aufgegriffen und re-/produziert werden, sondern auch mit der Interaktionsordnung (Goffman 1994) in der Erhebungssituation. In der interpretativen Annäherung an den eingangs präsentierten Materialauszug wird deshalb versucht, das Verhältnis von theoretischer Perspektive und Material als eines der wechselseitigen Sensibilisierung herzustellen. Dabei wird an das Vokabular der Archäologie des Wissens (Foucault 1981) angeschlossen und die Beteiligten werden als Sprecher*innen verstanden, die in einem interaktiven Setting Äußerungen hervorbringen und sich dabei auf Diskurse im Sinne von Aussageordnungen beziehen (Rothe 2011). Gruppendiskussion verweist auf ein methodisches Arrangement, das – wie im Transkript sichtbar wird – Sprecher*innen unterschiedliche Positionen zuweist, die sie jedoch erst performativ d.h. sprechend einnehmen müssen. Das Transkript beinhaltet hier eine interessante Uneindeutigkeit, indem die Diskussionsleitung als Interviewerin bezeichnet wird, der dann Teilnehmer*innen gegenübersitzen, die zugleich Befragte sind. Herauszufinden, ob letztere als Diskutant*innen in Erscheinung treten oder als Befragte Auskunft geben (müssen), ist eine Aufgabe der Rekonstruktion. Erkennbar werden kann dies unter anderem an den Wissensordnungen, auf die sich die Sprecher*innen dabei beziehen. Potenziell könnte Professionswissen dazu ebenso zählen wie Alltagswissen oder Wissen über Geschlechterordnungen. Die Art und Weise, wie die Sprecher*innen als Erzieher*innen, als Expert*innen für frühkindliche Bildungspraxis etc. im Vorfeld angesprochen wurden, könnte nahelegen, dass bestimmte Wissens- und Aussageordnungen eher als Bezugspunkt genutzt werden als andere.

2.3.1 Annährung an das interaktive Setting: Anleitung und Aufgabenstellung

Der Auszug beginnt damit, dass „I“ eine Art Regiehinweis gibt, der zeitlich („Teil Zwei“) und inhaltlich orientiert. Es geht um ein „Phänomen". Was zunächst nach einer typischen Form wissenschaftlichen Sprechens klingt, verschiebt sich jedoch sogleich, indem das Phänomen als „Forderung“ übersetzt und als „mehr Männer in Kitas“ konkretisiert wird. Zur Erläuterung wird in einer beobachtenden und beschreibenden Form zusammengefasst, was eigentlich als Hörbeispiel eingespielt werden sollte, aber technisch nicht funktioniert. Das führt zu einer improvisierten sprachlichen Verdichtung und inhaltlichen Zuspitzung von Äußerungen, die bei einer Straßenbefragung zum Thema aufgenommen wurden. Auf diese Weise werden aus den vormals situativen Äußerungen der Passant*innen Sätze, die eher die Form von Aussagen annehmen: Sie sind nicht erfahrungsbezogen, sondern bewertend. Es sind Versatzstücken aus Argumentationen, die ein Für-und-Wider zu der Frage „mehr Männer in Kitas“ bilden und eine polarisierte Gegenüberstellung davon produzieren, was Frauen und Männer können, womit der Diskurs über Geschlechterdifferenz reproduziert wird. Dass die Kinder den männlichen Praktikanten „toll“ fanden, führt zwar die Kinderperspektive zusätzlich ein, folgt aber ebenfalls der Differenzperspektive, weil unterstellt wird, dass sie ihn toll fanden, weil oder obwohl er ein Mann war. Auch eine Hierarchisierung deutet sich hier an, denn die Mehrheit der Erzieherinnen bleibt unthematisiert, weil ihre Anwesenheit normal und deshalb nicht erwähnenswert ist.

Die Eingangspassage kennzeichnet ein eigentümlich subjektloses Sprechen. Wir erfahren, dass etwas gefordert wird, Werbung, Modellprojekte und Imagefilme gemacht werden, in denen Leute befragt werden, etc., aber man erfährt nicht, von wem die Forderung ausgeht

oder wer an ihrer Durchsetzung arbeitet, nur dass sie auf unterschiedliche Weise sichtbar gemacht wird.

Nach dem verdichteten Impuls wird die Aufgabe, auf die Forderung „Mehr Männer in Kitas" Bezug zu nehmen, an die Beteiligten adressiert: „Und von daher würde ich Sie bitten,

- „ein bisschen zu diskutieren";
- „wie Sie das sehen";
- „wie Sie das erlebt haben";
- „was Sie dazu sagen."

Die Befragten werden in drei Varianten angesprochen: als *beobachtende (und reflektierende) Subjekte*, die aus einer distanzierten Perspektive auf die Forderung schauen; als *Erlebnissubjekte,* die eine Erfahrung beschreiben können und als *sprechende Subjekte*, die eine Aussage treffen. Die Aufforderung, zu diskutieren wird zurückgenommen („ein bisschen"). Allerdings beinhalten die Fragen „wie Sie das sehen" und „was Sie dazu sagen" die Notwendigkeit, sich zu positionieren, was zu einer Diskussion führen könnte – sofern die Äußerungen und Aussagen bzw. die Wissensordnungen, auf die sie verweisen, verschieden sind. Es stellt sich die Frage, welche Kommunikationsform hier entstehen wird und inwiefern dabei auf unterschiedliche Perspektiven und Wissensordnungen zurückgegriffen wird.

2.3.2 Diskursive Aufgabenbearbeitung

Die Positionierungsaufforderung scheint zwingend zu sein. Zwei Sprecher*innen kommen ihr so schnell nach, dass es komisch, vielleicht sogar (selbst)ironisch wirkt: „Ja bitte, sofort", „Ja. Ich finde es super", „Unbedingt." Diskussions- und bedingungslos wird der Forderung nicht nur zugestimmt, sondern ihre Dringlichkeit so verstärkt, dass sie zugleich ad absurdum geführt wird. Als gäbe es sonst keine Handlungsbedarfe. Das gemeinsame Lachen, das den Wortwechsel quittiert, kommentiert diese Übertreibung. Darüber was die Sprecher*innen hier vor Augen haben, d.h. „sehen", kann man aber nur spekulieren.

In der Anleitung – das könnte eine Lesart sein – ist nicht die Rede davon, dass mehr Erzieher, sondern dass mehr Männer in die Kitas kommen sollen, die üblicherweise eine Frauendomäne sind. Insofern geht es in der ersten Reaktion vielleicht (noch) gar nicht um Männer als Träger von Beruflichkeit, sondern um Männer, die in einer weitgehend heteronormativ geordneten Gesellschaft in bestimmten Bereichen fehlen. Die Entschiedenheit der Reaktionen lässt vermuten, dass die Sprecher*innen zunächst als Alltagssubjekte (und das heißt vornehmlich als Frauen) reagieren und (noch) nicht als Professionelle.

Erst der nächste Redebeitrag (B3) nimmt den angebotenen Erlebens- bzw. Erfahrungsbezug auf und beschreibt ein Beispiel aus der alltäglichen Zusammenarbeit mit einem männlichen Kollegen, das die Forderung „mehr Männer" bzw. die emphatische vorgebrachte Zustimmung konkretisiert und begründet. Auch jetzt geht es nicht um Beruflichkeit, sondern um die unmittelbare Wirkung (Aufmerksamkeit), die es offenbar hat, wenn der Kollege „mal seine Stimme erhebt". Die Geschlechterdifferenz und das traditionelle Familienmodell werden als Erklärung für erfolgreiche (die männliche Stimme erheben) bzw. nicht-erfolgreiche Disziplinierung (weibliches Schimpfen) herangezogen.

Eine nächste Sprecher*in kommentiert das zuspitzend und ironisierend „also brauchen wir Männer zum auf den Tisch hauen", was wiederum mit leisem Lachen kommentiert wird.

Und so geht es dann noch ein bisschen weiter, bis der nächste Redebeitrag einen neuen inhaltlichen Aspekt einbringt.

An dieser Eingangssequenz zeigt sich etwas, das auch in anderem Material über Erzählen in Gruppen beobachtet werden kann. Redebeiträge, die sich auf die Aufgabenstellungen beziehen und diese bearbeiten suchen, sind von kommunikativen Sequenzen umgeben, die diese kommentieren und mit zusätzlichen Bedeutungen aufladen und damit auch der Klarheit berauben, mit der sie von den Sprecher*innen vorgebracht werden. Das zeigt, dass Äußerungen von Sprecher*innen Aussagen aus diskursiven Ordnungen verwenden und aufnehmen, aber nicht lediglich reproduzieren, sondern sie zugleich verwirren, ironisieren und in Frage stellen. Den Fragen, wie sie das tun und welche Effekte das hat, könnte man auch an diesem Diskussionsmaterial nachgehen.

2.4 Äußerungen als Monumente diskursiver Praxis unter Bedingungen des Sprechens in einer Gruppendiskussion[6]

Die nun folgenden Überlegungen schließen an die „Archäologie des Wissens“ (1981) von Foucault an und stellen Überlegungen vor, wie Äußerungen in Gruppendiskussionen als ein ‚Monument‘ diskursiver Praxis konzeptualisiert werden können. In der Archäologie des Wissens entwickelt Foucault eine Methodologie der „Beschreibung“ (Foucault 1981: 41f.) mit dem Ziel, Wissensordnungen in ihren historischen Kontexten zu analysieren. Die Frage, wie es kommt, dass bestimmte Aussagen erscheinen und keine anderen an ihrer Stelle, geht er methodisch mit einer Analyse der *diskursiven Beziehungen* an, die sich mit der je konkreten Äußerung vollziehen. Material aus Gruppendiskussionen lässt sich dann - ebenso wie Material aus Interviews oder Dokumente aus Archiven - als ein ‚materialer Träger‘ (Foucault 1981: 148) diskursiver Praxis untersuchen, in dem sich keine diskursive Praxis dokumentiert, sondern der als „Monument“ (ebd.) diskursiver Praxis auf die diskursive Herstellung von Gegenständen des Wissens befragt werden kann.

2.4.1 Spezifische Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen

Während dieses Verständnis von Äußerungen für eine poststrukturalistisch-praxeologische Perspektive auf Materialsorten aller Art kennzeichnend sein kann, stellt sich im Weiteren die Frage nach den spezifischen Bedingungen des Sprechens in Gruppendiskussionen als konstitutive Bedingungen der diskursiven Gegenstandskonstruktion. Hierzu werden im Folgenden die Aspekte Mehrsprecher*innenhaftigkeit (a), Konstruktion als Gruppe (b) und spezifische Aspekte der methodischen Erzeugung (c) als ineinander verschränkte Bedingungen unterschieden. Mit den drei Aspekten wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Im analytischen Prozess wären die heuristischen Dimensionen nicht ‚abzuarbeiten‘, sondern im zirkulären Prozess von Datenerhebung und Auswertung gegenstandsbezogene Entscheidungen zu treffen (s.a. Fegter/Saborowski 2020).

6 Dieser Abschnitt 2.4. wurde von Susann Fegter, Anna Hontschik, Kim-Patrick Sabla und Maxine Saborowski verfasst.

Der Aspekt der *Mehrsprecher*innenhaftigkeit* bezieht sich darauf, dass in einer Gruppendiskussion mehrere Sprechende miteinander diskutieren und die Äußerungen somit unter Bedingungen von *Sprecher*innenwechseln* erzeugt werden. Diese können z.B. durch häufige oder seltene, ineinandergreifende oder nacheinander erfolgende Sprecheinsätze sowie durch inhaltliche Bezugnahmen gekennzeichnet sein (vgl. ebd.). Wie sich diese Wechsel jeweils konkret ereignen, wird als Bestandteil diskursiver Gegenstandskonstruktion untersucht. Analytische Fragen ans Material können lauten: Wie finden situativ Sprecher*innenwechsel statt? Wie tragen sie zur De-/Legitimierung welcher Aussagen bei? Wie werden Sprecher*innenpositionen auf diese Weise konstruiert (als Positionen, von denen aus legitim gesprochen werden kann)? Wie werden im Zuge von Sprecher*innenwechseln Aussagen aufgegriffen, profiliert, umgedeutet, infrage gestellt etc.?

Der Aspekt der *Konstruktion als Gruppe* bezieht sich darauf, dass Äußerungen in einer Gruppendiskussion unter Bedingungen eines Sprechens als Gruppe erzeugt werden. Mit der Ankündigung einer Gruppendiskussion, durch deren räumliches Setting sowie den methodischen Stimulus, gemeinsam zu diskutieren, werden die Teilnehmer*innen als „Gruppe" adressiert und müssen sich hierzu performativ verhalten. Möglich ist dabei, dass sie diese Adressierung verweigern und als Einzelne an die Moderator*in gerichtet sprechen. Fragen ans Material können in dieser Hinsicht lauten: Wie sind die Äußerungen Bestandteil einer Konstruktion als „wir" oder „nicht-wir"? Wie finden Differenzierungen nach außen, aber auch nach innen statt? Wie sind entsprechende Differenzierungen mit Hierarchisierungen verbunden? Wie schreiben sich diese Gruppenkonstruktionen in die Gegenstandskonstruktion ein?

Der Aspekt der *spezifischen Weise methodischer Erzeugung* bezieht sich darauf, dass Gruppendiskussionen methodisch erzeugte und von anwesenden Forschenden begleitende Diskussionen sind, die durch Diskussionsstimuli, spezifische Adressierungen sowie räumliche und technische Settings gerahmt sind. Diese Aspekte werden ebenfalls als Bestandteil der Bedingungen der Erzeugung von Äußerungen in Gruppendiskussionen verstanden und heuristisch z.B. danach gefragt, wie die Diskussionen methodisch angereizt wurden und welche Gegenstandskonstruktionen und Sprecher*innenpositionen auf diese Weise bereits angelegt waren. Der Rückbezug zum diskursiven Gegenstand erfolgt auch hier entlang der Frage, wie sich diese Bedingungsmomente als konstitutive Bestandteile des In-Beziehung-Setzens von Begriffen, Themen und Subjektpositionen in die Gegenstandskonstruktion einschreiben.

2.4.2 Was wird damit im konkreten Material sichtbar?

Der Transkriptauszug wird im Folgenden dahingehend untersucht, wie diskursive Konstruktionen elementarpädagogischer Professionalität als Gegenstand des Wissens erzeugt werden und wie sich Konstruktionen von Geschlecht in diese Gegenstandskonstruktion einschreiben. Dies schließt zum einen an feministische Arbeiten zur pädagogischen Professionsgeschichte als einer *gendered profession* (Engelfried/Voigt-Kehlenbeck 2010) an. Zum anderen greift es praxeologisch-rekonstruktive Ansätze der Professionsforschung auf, die pädagogisch-professionelles Handeln über praktische, für den beruflichen Alltag als konstitutiv bestimmte Herausforderungen und deren praktische Bewältigung bestimmten (vgl. z.B. Kuhn 2013). Diskurstheoretisch gewendet führt dies zu der Frage: Wie werden in Äußerungen über den

beruflichen Alltag im Zuge der Gruppendiskussion Gegenstände und Herausforderungen beruflichen Handelns diskursiv erzeugt? (s.a. Fegter/Saborowkski 2020, Fegter et. al. 2019).

Im Hinblick auf die *methodische Erzeugung* fällt dabei auf, wie in dem Diskussionsstimulus elementarpädagogisches Handeln bereits als Handeln mit Kindern oder das Umgehen mit Kindern vorstrukturiert wird („…liegt doch den Frauen irgendwie im BLUT, dass sie das irgendwie mit Kindern KÖNNEN"; oder „…können doch Männer viel besser mit Kindern umgehen als Frauen"). Ebenso wird Geschlechterdifferenz bereits als für dieses Handeln relevante Kategorie eingeführt und zu einer Positionierung zur Forderung nach (mehr) Männern in Kitas aufgefordert. Die Äußerungen von B5 und B3 erzeugen als Einstieg in die Diskussion eine diese Forderung bejahende Sprecherposition. Unter dem Gesichtspunkt der *Mehrsprecher*innenhaftigkeit* lässt sich überlegen, inwiefern die kurze und aufeinanderfolgende Taktung im Wechsel der Sprecher*innen B3 und B5 in Verbindung mit dem gleichen emphatischen Duktus und der gleichen affirmativen Zustimmung die Legitimität der entsprechenden Sprecherposition wechselseitig verstärkt. Einen Anschluss an die im Stimulus angelegte Konstruktion elementarpädagogischen Handelns als ein Handelns mit Kindern erzeugt dann die vertiefende Äußerung von B3. Sowohl der Bezug auf Kinder, als auch die Relevanz von Geschlechterdifferenz werden dabei - in einer über den Stimulus hinausgehenden Weise - ausdifferenziert: Mit den Ausführungen zum „Stimme erheben" und „schimpfen müssen" und dem Verweis auf die (ungleiche) Reaktion der Jungen wird die *Disziplinierung von Kindern* als alltägliches berufliches Handeln konstruiert und als *vergeschlechtlichtes* berufliches Handeln erzeugt, indem das Disziplinierungshandeln des männlichen Kollegen als wirkmächtiger herausgestellt wird (vor allem bei den Jungen) als das Disziplinierungshandeln des - in der Gegenüberstellung implizit als weiblich markierten - Ichs. Plausibilisierend wird dabei auf eine außerberufliche, familiäre Autoritätsordnung rekurriert, innerhalb derer es ebenfalls wirkmächtiger sei, wenn der Vater ‚mal auf den Tisch haue' (als wenn ‚die Frau' es war). Diese familiäre Ordnung wird als ahistorisch konstruiert („Das ist einfach dieses…") und mittels der Analogiebildung als quasi unausweichlich gültig auch für den professionellen Raum gesetzt. Im Zuge des *Sprecher*innenwechsels* von B3 zu B2 wird genau diese Analogiebildung zwischen familiärer Geschlechterordnung und beruflicher Geschlechterordnung im Modus einer Schlussfolgerung wiederholt und pointiert auf die Frage nach dem Bedarf an (mehr) Männern in Kitas bezogen („also brauchen wir die Männer in den Kitas zum auf den Tisch hauen"). Teil dieser Äußerung ist zugleich eine *„wir"-Konstruktion*, die die Aussage als gemeinsame professionelle Position *der Gruppe* in den Raum stellt. Mehrere der als „wir"-Adressierten lachen leise, und es ließe sich überlegen, inwiefern diese nonverbalen Äußerungen - im Modus von Humor - die Pointierung in ihrem inhaltlichen und kollektiven Anspruch infrage stellen.[7]

3 Ausblick

Der bearbeitete Transkriptauszug stammt aus einer Gruppendiskussion, die im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Pädagogischer Professionalität und Geschlecht durchgeführt wurde (Fegter et al. 2019). Zu den Zielsetzungen des Forschungsprojekts gehörte die Frage, wie

7 Da die Ausführungen beispielhaft angelegt sind, bricht die Feinanalyse hier ab.

methodisch erzeugte Äußerungen im Rahmen einer Gruppendiskussion aus einer poststrukturalistischen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektive konzeptualisiert und untersucht werden können. Der Beitrag hat vor diesem Hintergrund zunächst den Kontext der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung skizziert, aus dem heraus sich dieses methodologische Interesse entwickelt hat und die Fragen, die sich hieraus ergeben haben. Im Anschluss daran wurden verschiedene diskurs- und subjektivierungstheoretische Perspektiven auf den gleichen einleitend vorgestellten Materialauszug angelegt und analytische Lesarten vorgestellt. Sie ermöglichen in der Zusammenschau einen Eindruck davon, wie unterschiedlich der gleiche Materialauszug je nach theoretischen und methodologischen Heuristiken gelesen werden kann, wie anregend entsprechende Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen sind, und wie Wissensproduktion im Zusammenspiel von empirischem Material, Erkenntnisinteresse und Methoden entsteht.

Literatur

Butler, Judith. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith. (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Butler, Judith (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2013): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.) (2010): Gendered Profession - Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS Verlag.

Fegter, Susann/Rose, Nadine (2013): Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klinger, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Wiesbaden: Springer, S. 71-86.

Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methoden, Gegenstandskonstruktionen In: dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-55.

Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Kadar, Eszter/Sabla, Kim-Patrick/Sabrowoski, Maxine (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 15. Opladen: Barbara Budrich, S. 135-152.

Fegter, Susann/Saborowski, Maxine (2020): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hrsg.): ‚Theoretische Empirie' – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Wittenberger Gespräche VII: Halle-Wittenberg. (im Erscheinen).

Foucault, Michel. (1981). Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung FQS, 20(2), Art. 20.

Goffman, Erving (1994). Die Interaktionsordnung. In: Ders. (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M.: Campus, S. 50-104

Jäckle, Monika (2015): Geschlechterpositionierungen in der Schule. Eine Machtanalytik von Subjektivationsprozessen. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-122.

Jergus, Kerstin (2015): Produktive Unbestimmtheit(en). Analysen des Sprechens über Liebe und Verliebtheit. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-177.

Pfahl, Lisa/Schürrmann, Lena/Traue, Boris (2015): Das Fleisch der Diskurse. Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-106.

Kessl, Fabian (2015): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Opladen, Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Rothe, Daniela (2011). Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/New York: Campus.

Truschkat, Inga/Bormann, Inka (2013): Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 1, 1, S. 88–111.

Wrana, Daniel/Ott, Marion/Jergus, Kerstin/Langer, Antje/Koch, Sandra (2014): Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: Angermuller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 224–238.

Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hildebrandt, Frank (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 121-143.

Teil II Migrationsbewegungen

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht?

Bewegungsethische Erkundungen[1]

1 Einleitung

Es ist oft herausgestellt worden, dass die Vorstellung der Staatswerdung einer Nation eine Selbstmythologisierung des Nationalstaates bezeichnet. „In Wirklichkeit“, schreibt Georg Kneer (Kneer 1997: 95), „verhält es sich umgekehrt: Staaten 'bringen' Nationen und Ethnien hervor, dies geschieht eben dadurch, dass der Prozeß der Herausbildung von Staaten als Werk von (imaginierten) nationalen Gemeinschaften beschrieben wird.“ Nation ist nach Benedict Anderson eine vorgestellte politische Gemeinschaft, eine „imagined community“ (Anderson 1998; orig. 1983) weil „die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert“ (ebd. 1998: 14f.). Nationen ermöglichen Beziehungen und Verbundenheiten zu Unbekannten im Modus von face-to-face-Kontakten. Das Nationale kann insofern als eine verräumlichte Imagination mit territorialer Referenz verstanden werden. Eric J. Hobsbawm beschreibt dies in seinem klassisch zu nennenden Werk „Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780“ so:

> „Wie die meisten ernsthaften Forscher betrachte ich die ‚Nation' nicht als eine ursprüngliche oder unveränderliche soziale Einheit. Sie gehört ausschließlich einer bestimmten und historisch jungen Epoche an. Sie ist eine gesellschaftliche Einheit nur insofern, als sie sich auf eine bestimmte Form des modernen Territorialstaates bezieht, auf den ‚Nationalstaat', und es ist sinnlos, von Nation und Nationalität zu sprechen, wenn diese Beziehung nicht mitgemeint ist“ (Hobsbawm 1991: 20f.).

---

1 Dem Text liegt das Manuskript des Vortrags mit gleichem Titel gehalten am 21. März 2018 auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Essen, zu Grunde. Der Duktus des Vortrags wurde bei der Überarbeitung des Manuskripts im Wesentlichen beibehalten.

Die auf einem bestimmten Typ der Konstruktion von Raum als Territorium sowie von Menschen, die in einem Verweisungszusammenhang stehen, als natio-ethno-kulturell kodiertes Wir, beruhende Vorstellung und Praxis des Nationalstaates steht unter gegenwärtigen Bedingungen praktisch-funktional wie legitimatorisch in einer tiefen und grundlegenden Krise. Hobsbawn schreibt in dem Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe von 2004 seiner 1990 erstmals erschienen Abhandlung zu Nationen und Nationalismus: „Jener Prozess, der aus Bauern Franzosen und aus Einwanderern amerikanische Staatsbürger hat machen lassen, kehrt sich gegenwärtig um“ (ebd. 2004: XII) und er schließt das Vorwort mit der Frage, was, wenn überhaupt irgendetwas, im 21. Jahrhundert an die Stelle des allgemeinen Modells der Beziehung zwischen Staat und Volk treten wird“ (ebd.: XIII). Seine Antwort ist: „Wir wissen es nicht“ (ebd.).

Anders als vorherrschende Krisensemantiken es nahelegen, haben wir es also gegenwärtig weniger mit einer Migrations- oder Flüchtlingskrise zu tun, sondern mit der Krise der Legitimität und Funktionalität der nationalstaatlichen Ordnung, eine Krise, die nicht allein, aber auch durch transnationale Migrationen intensiviert wird. Ich möchte in meinem Beitrag zeigen, dass diese praktisch-funktionale wie legitimatorische Krise eine Chance der Veränderung der Verhältnisse in Richtung normativ wünschenswerter Verhältnisse darstellt und zwar deshalb, weil dem Nationalstaatskonzept eine unabweisliche, symbolische und faktische Gewalt gegen natio-ethno-kulturell kodierte Andere inhärent ist, die insbesondere unter Bedingungen dessen, was als soziale Schrumpfung der Welt bezeichnet werden kann, in ihrem konstitutiven Legitimationsdefiziten besonders deutlich in Erscheinung tritt. Diese Gewalt gilt es zu mindern, ohne damit gleich notwendig das Ende des Nationalstaats zu fordern.

Was Seyla Benhabib (2016: 198) als Paradox demokratischer Legitimität und Souveränität bezeichnet, nämlich den Umstand, dass in der Logik der demokratischen Revolutionen der Moderne (allerdings erwähnt auch Behabib die Haitianische Revolution nicht, die 1804 zur Unabhängigkeit St. Domingue und ihrer Umbenennung in Haiti und damit zur Zerschlagung des bedeutenden Sklavenmarkts Amerikas, sowie der Befreiung von etwa 500.000 Menschen aus der Sklaverei führte; Bhambra (2016) bezeichnet den Umstand der Ausblendung der Haitianischen Revolution in den intellektuellen Diskursen des Westens als epistemische Verleugnung) Bürgerrechte auf Menschenrechten beruhen, aber Bürgerrechte nur einer exklusiven Wir-Gruppe zugesprochen werden, dieses demokratische Paradox wird in seiner Fragwürdigkeit unter gegenwärtigen Bedingungen besonders augenfällig.

Auch wenn Jörn Rüsen in einem Streitgespräch mit Bärbel Völkel (Rüsen/Völkel 2017: 251) darauf verweist, dass traditionell die europäische Nationenvorstellung immer das Vorstellungsbild einer konkretisierten Menschheit darstellte, so konnte die Programmatik einer universellen Menschheit, die sich nur konkret und damit ausschließend realisierte, in der Europäischen Nationenpraxis nur durch faktische und symbolische Instrumentalisierung, Vergegenständlichung der Anderen sich vollziehen.

In besonders klarer Weise hat dies Theo Goldberg (2002) herausgearbeitet, der zeigt, wie die Herausbildung und Verfasstheit moderner Staatlichkeit von *race*-Konzepten vermittelt wird. Das Vorstellungsbild und die Praxisform „Rasse“ stellen nach Goldberg einen essentiellen Bestandteil der epistemischen, philosophischen und materiellen Entwicklung des modernen Nationalstaats und seiner laufenden Gouvernementalität dar.

Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, dass im Koalitionsvertrag zwischen der deutschen Sozialdemokratie und den christlichen Parteien in Deutschland ausgeführt wird:

„Zur Sicherung der Freizügigkeit innerhalb Europas gehört ein wirksamer Schutz der europäischen Außengrenzen. Dazu wollen wir Frontex zu einer echten Grenzschutzpolizei weiterentwickeln“ (Koalitionsvertrag 2018: 104). Es braucht also eine Grenzschutzpolizei und Selbstschussanlagen, es braucht also das das Sterben in Kauf nehmende Aufhalten der Anderen (und ihrer zivilisatorischen Dämonisierung; siehe unten), um unser Humanum der konkreten Menschheit wahr bleiben zu lassen. Dieses Spannungsverhältnis, das zwischen Paradox und Verlogenheit changiert, wird gegenwärtig besonders deutlich; nicht zuletzt auch, weil sich postkoloniales Wissen, entsprechende epistemische Instrumente und Analyseperspektiven Europas angenommen haben (vgl. etwa die Beiträge in Conrad/Randeria 2002) und an der Analyse der politischen, epistemischen und strukturellen Bedingungen, Formen und der etwa subjektivierenden Konsequenzen der Fortwirkung der binären Unterscheidung zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten, etwa in der Figur der Zuintegrierenden vs. der Integrierenden (vgl. Ha/Schmitz 2006) interessiert sind. Die aus dem Spannungsfeld von Aufklärung und epistemischer Gewalt resultierenden Formen der nicht zuletzt pädagogischen Produktion des Wissens über ethnisch oder kulturell kodierte Andere und ihre alltags-, wie gesellschaftspolitischen Konsequenzen geraten in postkolonial inspirierten Ansätzen in den Blick.

Ich kann hier – im Zuge der sich schon andeutenden Kritik des Nationalstaates – keine angemessene Diskussion der Frage nach Staatlichkeit vornehmen. Klar ist allerdings, dass es im Rahmen postkolonialer und rassismuskritischer Reflexion um eine Art von *stateness*, oder um es noch allgemeiner zu formulieren: um eine politische Formierung gesellschaftlicher Verhältnisse geht, die Zugehörigkeit zu einem staatlichen Gebilde nicht dermaßen und derart an Konzepte eines natio-ethno-kulturell kodierten Wir bindet. Ob dabei der Übergang von einem *ethnic state* zu einem *civic state*[2] schon ausreicht und auch in der Lage wäre, die enge Verknüpfung des bürgerlichen Staates mit der weltweiten Durchsetzung und stetigen Verfeinerung der kapitalistischen Produktionsweise (vgl. etwa Brand 2018) im Sinne der Rückgewinnung des Politischen zu lockern, soll hier nicht weiterverfolgt werden. Mit Nicos Poulantzas (1978) kann aber auf den Doppelcharakter des gesellschaftlichen Verhältnisses hingewiesen werden, das Staat genannt wird: es ist ein Herrschaftsverhältnis und zugleich das Feld sozialer und politischer Kämpfe um andere Verhältnisse.

Mit dem Einsatz für diese anderen, nicht nur für Waren und Kapital, sondern auch für Menschen durchlässigeren staatlichen Verhältnisse innerhalb des staatlichen Feldes geht es damit um ein in der gegenwärtigen politischen Situation nicht zuletzt in Europa besonders dringlich erscheinendes Manöver, nämlich darum, Staatlichkeit aus dem monopolisierenden Zugriff der nationalistisch und patriotistisch argumentierenden und durch libidinöse Bindung an ein natio-ethno-kulturell kodiertes Wir auch so empfindenden Akteure zu befreien. Diese Akteure finden sich nun nicht nur in den sogenannten bildungsfernen Schichten, sondern überall, auch in der Wissenschaft. Und dazu muss nicht an das Heidelberger Manifest erinnert werden, also jenen professoralen Text von 1981, in dem reaktionär vor der Zerstörung des kulturell verstandenen politischen Eigenen durch Migrant*innen gewarnt wird. Das ist über

2 “It is assumed that the concept of an ethnic nation emphasising common ancestors and culture demands the assimilation of newcomers, whereas the concept of a civic nation embraces all people who live in a particular territory and show common allegiance to a political unit." (Bruce/Yearly 2006: 206-207)

35 Jahre her, wird man einwenden. Ein aktuelleres Beispiel: Jörn Rüsen, emeritierter Professor für Geschichte, angesehener Geschichtswissenschaftler versteigt sich im weiter oben erwähnten Streitgespräch zu folgender Aussage:

> „Nehmen wir zum Beispiel Sklaverei. (...) Das ist ein wunderbares Beispiel für die nicht-westlichen Intellektuellen, uns ein schlechtes Gewissen zu machen. (...) Jetzt frage ich, wer denn die Sklaven gemacht hat? Die sind doch nicht vom Himmel gefallen. Das waren nicht die westlichen Händler, das waren die Schwarzen selber. Und wer hat die Sklaverei abgeschafft? Der Westen!" (Rüsen/Völkel 2017: 228).

Die Aussage, in der die Sklaverei zu einer Praxis der Schwarzen wird, die erst durch den Westen und nicht etwa zumindest auch durch den politischen Impuls, der von der Haitianischen Revolution ausging, beendet wurde, sei hier als Ausdruck dessen verstanden, dass über die Gewalttaten der europäischen Moderne in Europa nach wie vor nicht ganz so einfach zu sprechen ist (vgl. etwa Castro Varela 2014) - nicht zuletzt auch in der bürgerlichen, national geprägten Wissenschaft.

Methodologisch kann dies im Sinne und in Fortführung der von Bourdieu empfohlenen reflexiven Anthropologie (1996), die bekanntermaßen das wissenschaftlich Unbewusste aufzustöbern sucht, wie folgt gewendet werden: Die Verteidigung des Nationalstaates und der Nation, aber auch die Verteidigung solcher Konstrukte wie Europa oder der Westen, die im Zuge der Ereignisse der letzten Jahre intensiv auch von europäischen und westlichen Wissenschaftler*innen betrieben wird[3], sollte ihrer womöglich libidinös gegründeten Einseitigkeit gewahr werden. Da ist sehr viel Betroffenheit im Spiel, und es erscheint nicht sicher, ob eine sachliche Analyse allein durch diejenigen so ohne weiteres möglich ist, die biographisch den kollektiven Großimaginationen der europäischen Moderne verbunden sind und diese Verstrickung nicht aufklären wollen oder können.

Wie sieht also die Antwort auf die Frage, ob es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht gibt, von einem Standpunkt aus, der dem Projekt und der Idee des Nationalstaates nicht unbedingt verpflichtet ist, sich aber auch nicht unbedingt von ihr abwendet. Nun zunächst lautet die Antwort: Je wohlhabender ich bin, desto eher kommen mir Rechte, auch Bewegungsrechte zu. Wenn wir uns die Leser*innen dieses Bandes vergegenwärtigen, dann haben wir es vermutlich mit einer weltgesellschaftlich überproportionalen Ansammlung von Bewegungsrechte-Inhaber*innen zu tun, was mit dem symbolischen Status der jeweiligen Pässe,

3 Nicht immer jedoch sind hierbei die Positionen von Wissenschaftlerinnen so klar formuliert, wie es über das Werkstattgespräch Migration, zu dem die CDU Anfang Februar 2019 einlud, journalistisch verbreitet wurde: „Der Rechtswissenschaftler Christian Hillgruber verfocht die Idee, dass man mit Flüchtlingen härter umgehen müsse. Im Prinzip plädierte er für die Abschaffung des individuellen Grundrechts auf Asyl. Er kritisierte zudem, dass Flüchtlinge überhaupt Integrationsmaßnahmen erhielten, wo sie doch wieder gehen müssten. Solange diese Integration stattfinde, bleibe sie ein Pull-Faktor, der weitere Zuwanderung befördere. Auch der Politologe Egbert Jahn ging in diese Richtung, indem er anregte, die Menschen sollten doch in Deutschland „nicht mehr zu essen bekommen" – er meinte „keine Arbeit" mehr bekommen. Diese krasse Behandlung sollten jene erfahren, die über andere EU-Staaten ins Land kämen, also nach den Dublin-Regeln dort bleiben müssten. Im Widerspruch dazu formulierte Jahn den Gedanken, dass man die Flüchtlingslager doch verstetigen könne, sie zu „Dauerflüchtlingssiedlungen", also Städten machen" (Vitzthum 2019: o.S.).

aber auch dem ökonomischen, kulturellen und weltsozialen Kapital zu tun hat, über das viele der Leser*innen überproportional verfügen dürften.

Doch die hier bedeutsame Frage soll nicht empirisch, sondern bewegungsethisch reflektiert werden. In den letzten Monaten hat sich auch im deutschsprachigen Wissenschafts-Raum publizistisch ein großes Interesse an Fragen von Migration und Ethik artikuliert. Anlass ist sicher, um eine Formulierung von Sabine Hess, Bernd Kasparek und anderen (2017) aufzugreifen, der „Lange Sommer der Migration“ 2015, den man vielleicht auch als kurzen Sommer der Barmherzigkeit bezeichnen könnte. Doch die Beschränkung der moralischen Reflexion auf die Situation derer, die flüchten, um für sich und ihre Familien einen wirtlicheren Ort zu finden, wird der Frage nach transnationalen Rechten nur eingeschränkt gerecht. So ist es auch irreführend, wenn Julian Nida-Rümelin (2017) in seinem Buch zu Migration und Ethik das Recht auf Einwanderung mit dem Argument ablehnt, dass das Schicksal der Geflüchteten zeige, wie wichtig es sei, die Situationen vor Ort zu verbessern; angemessene Armutsbekämpfung sei nicht durch ein Recht auf Einwanderung möglich. Ungeachtet der Frage, ob dieses Argument zutreffend ist, ist die Frage des Rechtes auf Einwanderung und noch grundlegender: die Frage nach einem transnationalen Selbstbestimmungsrecht nicht einseitig an der Situation von Geflüchteten zu diskutieren, sondern muss mit allgemeinen globalen Verhältnissen der Gegenwart sowie der konstitutiven Logik der globalen nationalstaatlichen Ordnung und damit der Logik des Nationalen in Verbindung gebracht werden. Darauf möchte ich eingehen.

Zuvor aber eine kurze Bemerkung zum Ausdruck „bewegungsethisch“. Wenn Ethik eine Reflexion auf moralische Normen (das wären mit Ernst Tugendhat solche auf das Soziale bezogenen Sollenssätze, die anders als etwa Konventionen universelle Geltung beanspruchen, 1995), wenn also Ethik die Reflexion auf universelle Sollenssätze darstellt, die empirisch vor allem dann anzutreffen ist, wenn, mit Otfried Höffe gesprochen, überkommene Lebensweisen und Institutionen ihre fraglose und selbstverständliche Geltung einbüßen (Höffe 2008/1977: 10), dann erschließt sich, dass gegenwärtig so viel über Ethik und Migration gesprochen wird – im Übrigen nicht nur im philosophischen Salon, sondern in den Zügen, auf der Straße, in den Schulklassen –, weil natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen ihre fraglose und selbstverständliche Geltung eingebüßt haben, zumindest in Frage stehen. Und dieser Legitimations- und Funktionsverlust des Selbstverständlichen ruft gleichzeitig zum Teil mit großer Wucht auch an der Universität nationalistisch und rassistisch argumentierende Grenz- und Ordnungssicherungspraktiken (vgl. etwa Kuria 2015) auf den Plan.

Bewegungsethik wäre also eine Reflexion auf das, was im Hinblick auf Bewegung, allgemein zu wollen wäre, durchaus mit Bezug auf die gegebenen Verhältnisse der Gegenwart und von ihr ausgehend. Zwang und Nötigung zur Bewegung auf der einen Seite (vgl. Käte Meyer-Drawe in diesem Band), Verhinderung und das Verbot der Bewegung andererseits sind dann die Pole, zwischen denen die bewegungsethische Reflexion stattfindet, zwischen dem Recht auf Bewegungslosigkeit und dem Recht auf Bewegung gewissermaßen.

Bewegungsethisch geht es, um eine von María do Mar Castro Varela mit Bezug auf Gayatri Spivak nicht selten und immer gewinnbringend verwendete Formulierung aufzugreifen, um die Reflexion auf die Lücke zwischen Recht und Gerechtigkeit, hier die Lücke zwischen positiviertem Bewegungsrecht und Bewegungsgerechtigkeit. Die Reflexion auf die Lücke zwischen dem, was als Recht gilt, und Gerechtigkeit, wäre im Übrigen Aufgabe und Vermögen einer Pädagogik, die sich nicht ganz dem Gegebenen verschrieben hat, wie etwa

jene Pädagogiken der Migrationsgesellschaft, die Pädagogik vornehmlich als Integration der Anderen in das Vorfindliche betreiben (Castro Varela 2015). Denn diese Lücke ist meines Erachtens nichts anderes als der Raum, in dem Bildung stattfindet und möglich ist.

Ethische Forderungen sind empirisch zwar weder zu widerlegen noch zu bestätigen, doch sie sind insbesondere dann besonders überzeugend, wenn sie auf die gegenwärtige und einsehbar zukünftige Lebensrealität der Menschen bezogen sind, in diesem Bezug ihre auch empirische Plausibilität ausweisen können. Ethische Forderungen, die über gegenwärtige und einsehbar zukünftige Lebensrealitäten im Kampf um Rechte etwa durch soziale Bewegungen plausibilisiert oder mit Sinn versehen werden können, stellen einen wichtigen Motor der Sukzession und der sicher nicht in einer einfachen Linearität zu denkenden Entwicklung der Rechte dar. So hat bekannter Weise Thomas H. Marshall, erstmals 1950 publiziert (1992), den Prozess der historischen Profilierung von Bürgerschaft als aufeinander aufbauende sukzessive Konstitution von bürgerlichen oder zivilen, politischen und sozialen Rechten beschrieben. In dieser Entwicklung konkretisiert sich das für postkonventionelle Gemeinwesen charakteristische Auseinanderfallen von individuellen Rechtsansprüchen und sozialen Statuszuschreibungen. Die Abfolge der Entwicklung der Rechtsordnung kann als Versuch gelesen werden, ein universelles Gleichheitsprinzip auf der Ebene der (Staats-)Bürgerrechte zu realisieren. Die Forderung nach einem transnationalen, kosmopolitischen Selbstbestimmungsrecht ist hierbei, so lese ich etwa Seyla Benhabibs Text zu Kosmopolitismus ohne Illusionen (2016), Andreas Casses Text zu globaler Bewegungsfreiheit (2016) und Antoine Pécouds und Paul de Guchteneires Text ‚Migration without Borders' (2007), als ein Einsatz zur rechtlichen Weiterentwicklung im Sinne der Verringerung der Lücke zwischen Recht und Gerechtigkeit zu verstehen (die erwähnten Texte haben die Entstehung dieses Beitrags nicht unmaßgeblich beeinflusst).

2 Drei bewegungsethische Argumente für ein transnationales Selbstbestimmungsrecht

Ich will hier deutlich unvollständig und auch nur skizzenhaft auf drei Argumente eingehen, die meines Erachtens verdeutlichen, warum die bewegungsethische Antwort auf die Frage nach dem transnationalen Selbstbestimmungsrecht Ja lautet.

1. Wir beobachten weltweit die Zunahme grenzüberschreitender Praktiken und die damit verbundene Ausbildung von die Eindeutigkeitslogik des Nationalen transzendierenden transnationalen Lebensformen. Einige Zahlen: Die Zahl transnationaler Migrant*innen weltweit steigt stetig an. Lebten 2000 ca. 175 Millionen Menschen in einem anderen als ihrem Geburtsland, so sind es Ende 2017 etwa 260 Millionen; Tendenz steigend (ZEIT ONLINE 2017: o.S.). Ca. 1 Milliarde Menschen gelten weltweit als Migrant*innen (Benhabib 2016: 170); Tendenz steigend.

Migration ist zwar kein ausschließlich modernes Phänomen (Bade et al. 2010), gleichwohl gelten gegenwärtig spezifische Bedingungen: Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit,* aufgrund von Umweltkatastrophen, (Bürger-)Kriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit

in der Lage, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt auch über große Distanzen hin zu verändern. Dass grenzüberschreitenden Wanderungsbewegungen für Gesellschaften und Individuen weltweit gegenwärtig eine besondere Bedeutung zukommt, hängt hierbei auch mit der Expansion der programmatisch ‚modernen' Idee zusammen, dass Menschen befugt und in der Lage sind, Einfluss auf ihr eigenes, nicht zuletzt auch mit dem jeweiligen geographischen, ökologischen, politischen und kulturellen Ort verbundenes Schicksal zu nehmen. Die globale Gegenwart geht auch damit einher, dass Menschen verstärkt deshalb Grenzen politischer Ordnungen überschreiten, weil sie mit den damit verbundenen potenziellen Irrtümern, Täuschungen und Nebenfolgen nicht nur davon ausgehen, dass sie dies können, sondern auch, dass ihnen dies zusteht.

Wir leben im Zeitalter der Migration (vgl. Castles/Miller 2009). Diesem hat ein Recht auf globale Mobilität zu entsprechen, und dieses – so Pécoud und Guchteneire "stems from the increasingly global and multicultural nature of today's world: in a world of flows, mobility becomes a central resource to which all human beings should have access" (Pécoud/Guchteneire 2007: 11). Gesellschaftlichkeit und das heißt auch Subjektivität (also beispielsweise Erinnerungen, Wünsche, Entwürfe, Begehren) sind nicht begrenzt auf den Raum des territorialen Containers des Nationalstaates bzw. den Raum der *imagined community* des natio-ethno-kulturell kodierten Wir. Gesellschaftlichkeit/Subjektivität ist empirisch mehr (großformatiger) und empirisch weniger (kleinformatiger) als Nation und Nationalstaat.

Die Grenzen des „westfälischen Staates", also das Modell der westlichen Moderne, das auf der Territorialisierung des Raumes beruhend territoriale Integrität mit einheitlicher Gerichtsbarkeit verbindet (Benhabib 2006: 167) und das sich in der Welt nicht zuletzt mit Hilfe des kolonialen Imperialismus durchgesetzt hat, sind, so Benhabib, durchlässig geworden (ebd.: 171). Die Durchlässigkeit der Grenzen ist ein Fakt, der nur und selbst das ist nicht ausgemacht, mit der Intensivierung der Gewalt der Grenzsicherung aufzuhalten wäre. Weil auch auf Grund der kommunikations- und transporttechnologisch bedingten Schrumpfung des globalen Raumes eine vermehrte grenzüberschreitende Bewegung der Menschen zu beobachten ist, bieten sich zwei Prinzipien an: Bewegung anerkennen oder Grenzsicherungspraktiken und den Einsatz und die Entwicklung entsprechender Technologien intensivieren und damit die Kosten der Sicherung steigern. Diese Kosten aber halte ich für moralisch nicht rechtfertigbar. Ich spreche an dieser Stelle in erster Linie also nicht über die pekuniären Kosten, obwohl diese durchaus bedeutsam sind: nach Martin (2003) geben die 25 reichsten Staaten der Welt für Grenzsicherungen 25–30 Milliarden U.S.-Dollar jährlich aus. Die globale Regulation der Migration ist aber nicht nur finanziell kostenintensiv und zugleich illusionär, da nur eingeschränkt effizient, sie ist auch mörderisch. Es geht hier also um die moralischen Kosten der Verhinderung des globalen Selbstbestimmungsrechtes durch *global mobility regimes*, also den Umstand, dass 2018 nach Angaben des UNHCR allein mehr als 2200 geflohene Menschen, im Mittelmeer gestorben sind (UNHCR 2019: o.S.) oder passt es besser, wenn wir sagen: getötet wurden. In den ersten sieben Monaten der Präsidentschaft von Donald Trump ist die Zahl der an der mexikanisch-amerikanischen Grenze getöteten Migrant*innen um 17 Prozent gestiegen (NZZ 2017: o.S.). 2017 kamen nach Angaben der Internationale Migrationsorganisation (IOM) 412 Menschen beim Versuch, diese Grenze zu überqueren, ums Leben (IOM 2018: o.S.). Und um die Situation und die von Folter, Vergewaltigungen und Hinrichtungen getragenen Gräuel in den nicht unmaßgeblich durch das europäische Fluchtregime ermöglichten (vgl. etwa Castro Varela 2017, dies. 2015, Ratfisch/

Schwiertz 2015) und die Südgrenzen Europas in Libyen säumenden Lager anzusprechen, taugt das Genre dieses Beitrags nicht.

Die weltweite Zunahme – dies ist das erste bewegungsethische Argument – grenzüberschreitender Praktiken, die damit verbundene Ausbildung transnationaler Lebensformen (die nicht in dem einfachen und reduktiven Entweder-Oder-Modell einer Integrationspolitik und -pädagogik abbildbar sind), sowie die steigenden moralisch nicht legtimierbaren, mörderischen Effekte von Grenzsicherungsmaßnahmen verweisen darauf, dass einiges für die Installierung eines weltweiten transnationalen Selbstbestimmungsrechtes spricht. Unter empirischen Bedingungen, die die Lebensrealität einer Vielzahl von Menschen prägen und zukünftig vermutlich vermehrt prägen werden, antwortet die Anerkennung transnationaler Lebenspraktiken damit den empirischen Gegebenheiten und bezeichnet einen angemessenen Schritt der Entwicklung des Rechts.

2. „In vielerlei Hinsicht" schreibt Joseph Carens,

> „stellt die Staatsangehörigkeit in westlichen Demokratien das moderne Äquivalent feudaler Klassenprivilegien dar (...). Als Bürger eines reichen Staates in Europa oder Nordamerika geboren zu werden, ist als wäre man in den Adelsstand hineingeboren worden (obwohl viele von uns zum niederen Adel gehören)" (Carens 2017: 167f.).

Wir haben es gegenwärtig mithin mit einem doppelten Mechanismus zu tun: Auf der einen Seite einer globalen Ungleichheit großer Intensität, einer Weltordnung, die Not global sehr unterschiedlich verteilt und verortet: Aktuell leben mehr als 586 Mio. Menschen in extremer Armut, von weniger als 1,90 $ pro Tag (das entspricht knapp 8% der gesamten Weltbevölkerung und der Großteil dieser Menschen lebt nicht in Essen, nicht Hamburg, nicht in Paris, der Großteil lebt in Ländern, die ehemalige Kolonien Europas sind, in Südamerika, Afrika und Asien also. Das Einkommensgefälle zwischen den reichsten und ärmsten Ländern hat über die letzten Jahrzehnte deutlich zugenommen (etwa Keeley 2015: 10). Volkswirtschaftlich betrachtet haben vor allem die Industrieländer, obwohl auch hier die Schere zwischen Arm und Reich auseinandergegangen ist, am meisten von dem, was Globalisierung genannt wird, profitieren können (vgl. etwa Jungbluth/Petersen 2018). Damit ist der bedeutsamste Prädiktor unter den Geburtswiderfahrnissen für Position und Zugang zu Ressourcen wie genießbares Wasser, gesundheitliche Versorgung, Essen, halbwegs funktionierende staatliche Infrastruktur und Autorität, Bildung etc. benannt: der wichtigste Prädiktor ist sozusagen die geopolitische Position des Individuums. Stochastisch verweist der Geburtsort bzw. der Pass darauf, um es verkürzt zu sagen, was aus der Einzelnen wird. Dass die Veränderung dieser Position zu einem Besseren – das ist der zweite Teil des mit Carrens gesprochen feudalen Mechanismus – insbesondere für diejenigen, die über die geringsten Ressourcen verfügen, von dem *global mobility regime* weitgehend verhindert wird, stärkt nur um so mehr den Sinn des Einsatzes für ein transnationales Selbstbestimmungsrecht.

Diese globalen Verhältnisse der ungleichen Verteilung von Not und Ressourcen wären im Hinblick auf ihre Genese aufzuklären, diachron etwa mit Bezug auf Kolonialismus und synchron etwa mit Bezug auf das, was Ulrich Brand und Markus Wissen (2017) *imperiale Lebensweise* nennen, also die Lebensweise einer globalen Minorität, die ihren Wohlstand, ihre Mobilitäts- und Konsumptionsbedürfnisse nur auf Kosten der sozialen und ökologischen Ressourcen einer globalen Majorität führen kann. Diese globale Minderheit lebt nicht nur im

Westen, aber auf der Landkarte dieser neuen Imperialität, die nicht selten ganz ohne imperiale Ideologie auskommt, vielleicht sogar nicht selten – wie mutmaßlich in erziehungswissenschaftlichen Kontexten der Gegenwart – antiimperialistisch ist, finden sich die meisten Flecken nach wie vor im Westen.

Vor diesem Hintergrund kann transnationale und -kontinentale Migration insofern als Versuch verstanden werden, in einem sehr grundlegenden Sinne Einfluss auf das eigene Leben zu nehmen und stellt damit einen Prototyp moderner Lebensführung dar – mit allen ihren Ambivalenzen, Illusionen und zweifelhaften Nebenfolgen. Sei mutig, bediene Dich Deines Verstandes und befreie Dich aus der Position, die Dir die geopolitische Ordnung aufgezwungen hat – das ist, in einer Referenz an Immanuel Kant formuliert, das Credo der neuen transnationalen Moderne, die, ohne dass dazu Absicht oder Programmatik erforderlich wäre, von Migrant*innen geformt und formuliert wird.

Wenn wir davon ausgehen, dass Menschen es zustehen sollte, in sie betreffenden, fundamentalen Fragen einen vernünftigen Einfluss auf ihr Leben nehmen zu können und wir dies auf den Umstand globaler Ungleichheit beziehen, dann plausibilisiert dieser Bezug die Bedeutsamkeit eines Rechtes auf globale Bewegungsfreiheit. Dessen Bedeutsamkeit gilt aber unabhängig von der Not und der Ungleichheit und muss auch gelten in einer gedankenexperimentell idealen Welt relativer Gleichheit, schlicht, weil wie Andreas Casse schreibt, in einer idealen Welt jeder Mensch die Möglichkeit hätte, in seinem Herkunftsland ein anständiges Leben zu führen, dadurch aber nicht sein Recht verwirkte, seinen Lebensmittelpunkt in ein anderes Land zu verlegen (Casse 2016: 211). Dies ist mit Casse ein negatives Recht, es geht nicht um die Forderung nach Finanzierung von Tickets durch den Staat, sondern vielmehr darum, dass die Leute in relativer globaler Sicherheit, der verarmte und der weniger verarmte globale Adel, sich an die Existenz von Grenzanlagen, Einreiseverboten und Abschiebegefängnissen in der Moderne gewöhnt haben, diese aber moralisch nicht rechtfertigbar sind, weil sie Menschen daran hindern, ihr Recht, sich zu bewegen, in Anspruch zu nehmen. Es ist verbrieftes Menschenrecht, dass zumindest kein Staatsangehöriger an der Bewegung innerhalb eines Nationalstaates gehindert werden darf. Diese Bewegungsfreiheit ist bedeutsam (Casse 2016: 218), weil Bewegungsfreiheit Katalysator für die Inanspruchnahme anderer Freiheiten wie Versammlungsfreiheit oder die Freiheit, intime Beziehungen außerhalb des lokalen Bereiches zu führen, ist, weil Bewegungsfreiheit zweitens den Zugang zu materiellen Ressourcen ermöglicht [„Man muss dorthin ziehen können, wo die Chancen sind, um sie sich zunutze zu machen", schreibt Joseph Carens (Carens 2017: 170)] und weil Bewegungsfreiheit drittens konstitutiver Bestandteil dessen ist, was es heißt, über sich selbst bestimmen zu können. Aus mindestens diesen drei Gründen existiert ein Recht auf Bewegungsfreiheit innerhalb des nationalstaatlichen Territoriums und da es kein ethisches Argument gibt, diese Bewegungsfreiheit im globalen Raum vorzuenthalten, besteht ein Recht auf transnationale Bewegung. Das heißt selbstverständlich nicht, dass dies ein absolutes Recht wäre. Das globale Bewegungsrecht ist so relativ wie auch das geltende innerstaatliche Bewegungsrecht ein relatives Recht ist: Ich muss beispielsweise auf dem Weg zur Uni meine Bewegung unterbrechen, wenn es einen Notarzteinsatz gibt, der die Straße blockiert. Oder: Wir haben beispielsweise private Eigentumsverhältnisse zu berücksichtigen, ich darf also nicht einfach, wenn ich von Oldenburg nach Hamburg migriere, mich im Vorgarten einer Hamburger Familie niederlassen, und das gleiche gilt, wenn ich von Oldenburg nach Basel migriere. Auch dort kann ich nicht einen mich besonders ansprechenden Vorgarten zum längeren Verweilen

aussuchen. Und zugleich können diese Eigentumsverhältnisse dann im Hinblick auf ihre normative Angemessenheit befragt und problematisiert werden, wenn sie ein Unverhältnis darstellen, etwa dadurch, dass einzelne Vorgärten eine Größe erreichen, die die Bedingungen der Möglichkeit eines würdevollen Lebens anderer signifikant erschwert oder gar verhindert. Transnationale Bewegungsfreiheit führt also nicht zwangsläufig zu Chaos und Regellosigkeit, Anomie und Durcheinander. Das sind eher Phantasien und Affekte, die keine allgemeine normative Substanz haben, sondern vielmehr das Festhalten an einer kontingenten Zugehörigkeitsordnung spiegeln, nämlich an der Ordnung des Natio-Ethno-Kulturellen. Damit ist das dritte bewegungsethische Argument angedeutet.

3. Wir haben uns – wie einleitend angesprochen – zu vergegenwärtigen, dass die Institution des Nationalstaates das Phantasma der Nation benötigt und damit produziert. Renata Salecl folgend, kann die Nation als etwas begriffen werden, „das uns definiert, aber zugleich undefinierbar bleibt" (Salecl 1994: 14). Wir haben es hier mit einer symbolischen Lücke zu tun, die unter bestimmten Bedingungen zum Problem werden kann. Spätestens dann stellen Rassekonzepte probate Mittel dar, die symbolische Lücke zu schließen. Je bedeutsamer die Schwierigkeit der Bestimmung der Grenze wird, desto attraktiver wird die phantasmatische Absicherung und Iteration des Wir. Dies gilt auch und umso mehr für noch umständlichere natio-ethno-kulturell kodierte Konstruktionen mit territorialer Referenz wie Europa oder der Westen. Ich beschränke mich hier auf das Konstrukt der Nation.

Zygmunt Bauman (1995) hat in seinem Buch „Moderne und Ambivalenz“ auf den Zusammenhang zwischen der Institutionalisierung rassistischen Denkens und dem Projekt der europäischen Moderne verwiesen. So existiert eine strukturelle Verwandtschaft zwischen den Vereindeutigungspraktiken des Rassismus und der Logik des Nationalstaates. *Race* und Nation sind nicht identisch, stehen aber in einer engen Wechselbeziehung. Kennzeichnend und konstitutiv für die Zugehörigkeitspraxis nationalstaatlicher Ordnungssysteme ist die von allen Nationalstaaten getragene Absicht der weitgehenden Verhinderung von Mehrstaatigkeit und der *Vereindeutigung von Zugehörigkeitsverhältnissen.*

Die nationalstaatliche Ordnung ist darauf angewiesen, dass bestimmte Fragen bestimmt beantwortet werden können und Gewissheit produziert wird, zum Beispiel und vor allem im Hinblick auf die moderne Frage, wer Bürger*in des Landes ist und wer nicht. In dem Augenblick, in dem der moderne Staat seit dem 19. Jahrhundert über diese Gewissheit verfügen will, schreibt Rudolf Stichweh, „gewinnen Techniken physischer Identifikation mittels Lichtbild, Hinweis auf körperliche Besonderheiten (Narben, Haar-, Augenfarbe) an Bedeutung [...]“ (Stichweh 1995: 180). Und diese Techniken werden gegenwärtig mit allen Möglichkeiten biotechnologischer Kontrolle und Identifikation intensiviert.

Der Nationalstaat wird daher von dem binären Schema Wir/Nicht-Wir, bzw., in den Worten von Bauman, im Schema Freund und Feind organisiert. Hierbei ist der Fremde nach Bauman die große Irritation für den Nationalstaat, weil in diesem Fall unklar ist, ob es sich um einen „Freund“ oder einen „Feind“, ob es sich um Wir oder Nicht-Wir handelt. Die „Physiognomisierung“ der Differenz zwischen Fremden und Nicht-Fremden wie auch die „Kulturalisierung“ der Differenz ist gewöhnlicher Teil des Ordnung schaffenden Vorgehens des nationalstaatlichen Prinzips, in dem ein Wir obsessiv angerufen werden muss, um das Prinzip zu verwirklichen.

Neben der Erfindung eines Wir findet sich die zweite große Imagination des Nationalstaates in der Vorstellung, es bestünde ein Anspruch dieses imaginierten Wir auf ein Territorium. Und nur der Staat, so Hobbes im 1651 erstmals erschienenen und als einer der grundlegenden Texte westlicher politischer Theorie geltenden Leviathan (2006), kann diesen territorialen Anspruch artikulieren und sichern, weswegen nach Hobbes es gerechtfertigt ist, dass die Europäer Amerika annektieren und nach ihrem Gusto verwenden, da der Naturzustand der eigentlichen Bewohner*innen des Kontinentes, ihre Wildheit, keinen Besitzanspruch formulieren kann (vgl. ausführlicher Kooroshy/Mecheril 2019). Von Beginn an also ist die theoretische wie politische Konstruktion des Nationalstaats mit *race*-Bildern und -Praktiken durchsetzt.

Die Verknüpfung von einem durch Staatsgrenzen markierten Staats-Territorium mit der Großimagination Volk sowie der Glaube an ein legitimes Anrecht des Wir-Volkes auf das Territorium, sind konstitutiv für den Nationalstaat. Um die Legitimität dieser Konstruktion durchzusetzen und an die Legitimität dieser Phantasie, um also an nationale Identität mit territorialer Referenz zu glauben, ist insbesondere in Zeiten der Krise der Ordnung die rassistische Kodierung der Anderen ein probates Mittel der Krisenbewältigung. Diese Kodierung wirkt, indem ein *race*-Unterschied [im Sprachversteck (vgl. Leiprecht 2001) der Kultur, der Ethnizität, und seit einiger Zeit erneut: der Religion] eingeführt wird und den Anderen eine Differenz unterstellt wird, die entweder universell (das ist das Muster des Kolonialismus und der Mission) oder kontextrelativ (das ist der kulturelle Rassismus) den Vorrang oder die Superiorität des Wir ausweist.

Die Affektinszenierungen, die wir etwa in der diskursiven Bearbeitungen der Kölner Silvesternacht beobachten konnten (vgl. etwa Hark/Villa 2017, Dietze 2019), die Intensität, mit der die Bedrohung durch die migrationsgesellschaftlichen Anderen empfunden wird, kann verstanden werden, wenn wir uns klarmachen, dass es hierbei um territoriale und Superioritäts-Ansprüche eines Wir geht und dass zur Durchsetzung dieses Anspruchs Rassekonstruktionen aufrufende Bilder und Imaginationen der Anderen dominanzkulturell sinnvoll sind.

Bedrohungen vergemeinschaften: Nicht die Zahl der „Anderen“ – dies sollte mit dem kurzen Bezug auf die Kölner Silvesternacht, den kollektiven Schrecken und die imaginär vergemeinschaftende Furcht angesprochen werden – steigert Rassismus. Vielmehr muss das Insistieren auf der Rechtmäßigkeit der Bewegungsunfreiheit der Anderen Rassismus mobilisieren. Es sind Grenzpraktiken der ab etwa Mitte des 20. Jahrhunderts formell und programmatisch anti-rassistischen Nationalstaaten und natio-ethno-kulturell kodierten Suprakontexte wie Europa, die rassistische Praktiken zur Folge haben. In diesem Sinne ist zu verstehen, dass “discourse and practice of western states are both racist and anti-racist” (Lentin/Lentin 2006: 7).

3 Fazit

Zum Schluss soll mit einem einzigen Gedanken pädagogisch an die bisherigen Ausführungen angeschlossen werden. In diesen sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass die durchgängige Verhinderung eines allgemeinen transnationalen Selbstbestimmungsrechtes ethisch nicht vertretbar ist. Drei Argumente habe ich angeführt: a) Grenzüberschreitungen finden in erheblichen Maße statt und die moralischen Kosten ihrer Verhinderung sind immens, b) wenn

wir (relative) Bewegungsfreiheit als Menschenrecht verstehen, dann muss sich dieses Recht auf den gesamten Globus beziehen, c) das Insistieren auf den Vorrang eines imaginierten Wir, ein Territorium legitimer Weise zu besitzen, ist rassistisch gegründet und stärkt rassistische Praktiken und Schemata.

Die ethische Reflexion stellt Maßstäbe zur Verfügung, an denen dann politisches, aber auch pädagogisches Handeln zu entwickeln und zu diskutieren wären. Sollte ein transnationales Selbstbestimmungsrecht ethisch plausibilisierbar sein – und ich denke, dass dies der Fall ist –, dann hat das fundamentale Konsequenzen und wir, so wir moralischen Werten verpflichtet sind, hätten für dieses Recht einzutreten und würden in Denk- und Experimentierräumen, Forschungsprojekten und Publikationen konkretisieren und die weltweit vorliegenden Überlegungen diskutieren, was dies genauer heißt.

Hier nur einige Schlaglichter auf mögliche, leitende Prinzipien, in groben Strichen, also unsystematisch:

- Der Artikel 13 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der das Recht auf Mobilität innerhalb der Staatsgrenzen sowie das Recht auf Ausreise und Rückkehr garantiert [Artikel 13 der Menschenrechte: (1) „Jeder hat das Recht, sich innerhalb eines Staates frei zu bewegen und seinen Aufenthaltsort frei zu wählen.“ (UN 1948: o.S.). (2) „Jeder hat das Recht, jedes Land, einschließlich seines eigenen, zu verlassen und in sein Land zurückzukehren.“ (ebd.).], "somehow stopped“, wie Pécoud und Guchteneire schreiben (Pécoud/Guchteneire 2007: 8), auf halber Strecke und wäre somit zu ergänzen durch ein allgemeines Recht auf Einwanderung. Heiner Bielefeldt (2019) hat in einem Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) darauf verwiesen, dass ein erster wichtiger Schritt zur Etablierung eines Rechtes auf Einwanderung die Umkehr der Begründungspflicht sein könnte: Nicht das Begehren auf Einwanderung (etwa der Familienmitglieder) ist begründungspflichtig, sondern die Zurückweisung dieses Anspruchs durch den jeweiligen Staat.
- Der grundlegende Sinn des transnationalen Selbstbestimmungsrechtes besteht nicht in der Vervollständigung der Rechtsoption, totalitären Staaten oder anderen lebensunwirtlichen Umständen entkommen und in relativer Sicherheit und Freiheit leben, sondern darin, dass der Umstand sich auf diesem Globus und in dieser Welt relativ frei bewegen zu können, Grundlage für die Inanspruchnahme weiterer Rechte ist. Hierbei braucht es Regeln und Instanzen, die über die Frage, welche Freiheit eine legitime Freiheit ist, zu entscheiden hätten, und diese Regeln und Instanzen können nicht nationalstaatliche, sondern letztlich nur weltgesellschaftliche sein. Die Inanspruchnahme von Freiheitsrechten wird zu regulieren sein über die Frage, inwiefern eine signifikante Intensivierung von sozialer Ungleichheit in dem nationalstaatlichen Kontext, der verlassen wird, wie in dem, der aufgesucht wird, mit Einwanderungen verbunden ist. Auch dies macht deutlich, dass weltweite transparente und rechenschaftspflichtige Governance-Strukturen benötigt werden, eine globale Governance in einem republikanischen Welt-Föderalismus. Wobei „einige dieser Regierungsformen“ mit Seyla Benhabib (2016: 182) sich in den Netzwerken von Wirtschafts-, Rechts-, Militär-, Migrations-, Gesundheits- und Kommunikationsexpert*innen schon abzeichnen: „Sie bilden horizontal vernetzte Schnittstellen der Information, Koordination und Regulation. Zukünftig wird eine globale Staatsbürgerschaft aktiv in solche transnationalen Organisationen einbezogen sein und auf globale Governance hinarbeiten. Ob dies mit einer Weltregierung einhergehen wird, ist an dieser Stelle nicht entscheidend, entscheidend aber ist die Stärkung der weltweiten Rechenschaftsberichte und globaler Governance“ (ebd.).

- Neben dem Recht auf Einwanderung eingebunden in globale Governancestrukturen ist strukturelle Grundlage des transnationalen Selbstbestimmungsrechtes eine durchaus potenziell multiple und flexible (vgl. Ong 2005) Bürgerschaft des Wohnsitzes, die Bürger*innenstatus von Nationalität entkoppelt (ebd.: 1) und eine positive wie negative Stufung der Bürgerrechte bis bzw. vom vollen Bürgerrecht kennt. Ich büße also auch das Niveau meiner Bürgerrechte durch längere Abwesenheit ein.
- Schließlich meint transnationales Selbstbestimmungsrecht auch, dass Menschen als politische Subjekte politisch Einfluss nehmen können sollten auf Entscheidungen anderer Staaten, die signifikant auf die existenzielle Situation der jeweiligen Menschen Einfluss nehmen. *Demos* kann in der Weltmigrationsgesellschaft weder *Ethnos* noch das partikulare Ensemble der Staatsangehörigen sein; die Näherin in Bangladesch, die für KiK arbeitet, wird, genau das artikuliert ihr transnationales Selbstbestimmungsrecht, ein politisches Wörtchen mitzureden haben, wenn die deutsche Bunderegierung ihre Außenwirtschaftspolitik konzipiert, der Achtzehnjährige oder Zwanzigjährige aus Ägypten sollte etwas zu der deutschen Rüstungspolitik und den Geschäften politisch einwenden können sollen, die die deutsche Rüstungsindustrie mit Waffenlieferungen nach Ägypten macht.

Das, was ich hier also unter dem Titel transnationales Selbstbestimmungsrecht thematisiert habe, ist mehr als die Frage nach dem Recht auf Einwanderung. Ich habe mich versucht an der Skizze einer Reflexion auf die Gewaltförmigkeit und Dysfunktionalität des Beharrens auf der moralischen Legitimität und der politischen Alternativlosigkeit nationalstaatlicher bzw. natio-ethno-kulturell kodierter Grenzziehungen und Unterscheidungen von Menschen.

Es ging darum herauszustellen, dass die Legitimität der natio-ethno-kulturell kodierten Unterscheidungslogik grundlegend schwach ist und sich von daher als ein Maß des Politischen, aber auch des Pädagogischen folgendes ergibt: Es lohnt Praktiken und Lebensformen zu erkennen, strukturell anzuerkennen, aber auch ihre Aneigenbarkeit zu ermöglichen, die nicht in dieser Intensität und nicht in dieser Weise von natio-ethno-kulturellen Regimes der Unterscheidung bestimmt und angeordnet werden.

Die Dinge müssen hier nicht gänzlich neu entdeckt werden und es kann hier auf Ansätze wie *diversity education*, *global citizenship education*, Menschenrechtspädagogik, Friedenspädagogik, kosmopolitische Pädagogik, nachhaltige Bildung etc. hingewiesen werden. Die Räder müssen nicht neu erfunden werden, jedoch benötigt die Pädagogik, die hier angedeutet ist, theoretisch ausgewiesener und entschiedener als dies in den angesprochenen Strömungen aufgefunden werden kann, einen kritischen Bezug auf implizite und explizite *race*-Kategorien, in und mit denen die Ungleichheit des Menschen durchgesetzt und legitimiert wird, womit sich auch das verbindet, was Bauman (2006) Adiaphorisierung nennt, also eine moralische Neutralisierung und die Alltagskultur einer buchhalterisch-administrativen Gleichgültigkeit, die die Anteilnahme an dem Schicksal und Leid Anderer verhindert und damit auch jene politische Einbildungskraft, die erforderlich ist, um Menschheit politisch wie pädagogisch nicht partikular und bloß konkret, sondern konkret allgemein zu denken.

Bevor sich diese Kritik aber nach außen richtete, hätte sie sich an den Ort der Thematisierung zu richten, also an die Erziehungswissenschaft selbst. Angesichts der reaktionären Tendenzen in Europa und Deutschland in der auch offiziellen Migrationspolitik ist es allerdings offen, ob es dazu kommen wird. Im Koalitionsvertrag ist das Kapitel zu Migration überschrieben mit „Integration fordern und unterstützen“ (gefördert wird also nicht mehr und das Fordern hat die Führungsposition ganz offen übernommen) und es heißt dort: „Wir setzen

unsere Anstrengungen fort, die Migrationsbewegungen nach Deutschland und Europa angemessen mit Blick auf die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft zu steuern und zu begrenzen, damit sich eine Situation wie 2015 nicht wiederholt". Nie wieder 2015! Das klingt verstörend wie ein Echo auf die ersten Zeilen von Adornos Erziehung nach Auschwitz (vgl. Adorno 1966). Nie wieder 2015! Nie wieder darf der Vorrang unserer Wünsche und unserer Routinen in Frage gestellt werden. Und der Umstand, dass für diese Programmatik des Nie-wieder-2015, die auch im Bildungsbereich des Koalitionsvertrags ihren Widerhall findet und die weitgehend als Assimilation konzipierte Integration der Anderen in den Nationalstaat als erstes Bildungsziel setzt, mit nicht zuletzt auch monetärer Förderung einer entsprechenden pädagogischen Praxis und der entsprechenden pädagogischen Forschung als Integrationsforschung einhergeht, steigert die Zuversicht nicht, dass die Erziehungswissenschaft sich rassismuskritisch mit sich selbst befasst.

Dennoch und gerade deshalb, ist der Hinweis auf die Notwendigkeit einer Rassismuskritik der Erziehungswissenschaft von besonderer Bedeutung. Rassismuskritische Forschung ist nicht darauf aus, den Rassisten oder die Rassistin zu identifizieren und ein Urteil über sie zu sprechen. Wissenschaftliche Kritik ist nicht moralisches Urteil über die bösen und falschen Anderen, sondern eine Praxis, die das Wirken von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen, den Bedingungen ihres Wirksam-Werdens, ihre interaktiven, institutionellen und subjektivierenden Konsequenzen analysiert und auf den Begriff bringt. Rassimuskritik der Erziehungswissenschaft geht es um eine Aufklärung der Art und Weise, der Orte und Gelegenheiten der Wirksamkeit und Nicht-Wirksamkeit von in Zeiten des programmatischen Post-Rassismus, zumeist von den Akteuren unabsichtlich aufgerufenen *race*-Kategorien und Fragen der Veränderbarkeit der Wirksamkeit des *race*-Denkens. Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit den klassischen Texten (Lektüren etwa von Hegel, Humboldt und Kant nicht mit dem Ziel, nachzuweisen, dass Kant, was immer das heißt, rassistisch war, sondern um mit dem die rassistische Anthropologie entwerfenden Kant den Kant des Ewigen Friedens zu lesen und zu erkennen, was sonst womöglich nicht erkannt wird), mit kontemporären Texten (etwa zur Deutschförderung und Integration der Anderen), mit den Praktiken und Institutionalisierungsformen ist ein Arbeiten im Ansinnen, die Lücke zwischen dem, was als Recht besteht, und dem, was als absolute Gerechtigkeit nicht erreichbar ist, zu verringern.

Literatur

Anderson, Benedict (1998): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Berlin: Ullstein.

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 92–109.

Bade, Klaus/Emmer, Pieter C./Lucassen, Leo/Oltmer, Jochen (Hrsg.) (2010): Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn: Ferdinand Schöningh (3. Aufl.).

Bauman, Zygmunt (2006): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition (2. Aufl.).

Bauman, Zygmunt (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt a.M.: Fischer.

Benhabib, Seyla (2016): Kosmopolitismus ohne Illusionen: Menschenrechte in unruhigen Zeiten. Berlin: Suhrkamp (1. Aufl.).

Bhambra, Gurminder K. (2016) Undoing the Epistemic Disavowal of the Haitian Revolution: A Contribution to Global Social Thought. In: Journal of Intercultural Studies, 37, 1, pp. 1-16.

Bielefeldt, Heiner (2019): Jenseits leitkultureller Verengungen: Plädoyer für einen menschenrechtlichen Umgang mit Vielfalt Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven", 21./22. Februar 2019, Bergische Universität Wuppertal.

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J.D. (1996): Reflexive Anthropologie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brand, Ulrich (2018): Der Staat in der kapitalistischen Globalisierung. Nationaler Wettbewerbsstaat und die Internationalisierung des Staates bei Joachim Hirsch. In: Brand, Ulrich/Görg, Christoph (Hrsg.): Zur Aktualität der Staatsform. Die materialistische Staatstheorie von Joachim Hirsch. Baden-Baden: Nomos, S. 137-160.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom verlag.

Bruce, Steve/Yearley, Steven (2006): The Sage Dictionary of Sociology. London et al: Sage.

Carens, Joseph (2017): Ein Plädoyer für offene Grenzen. In: Dietrich, Frank (Hrsg.): Ethik der Migration. Philosophische Schlüsseltexte. Berlin: Suhrkamp (1. Aufl.), S. 166-211.

Casse, Andreas (2016): Globale Bewegungsfreiheit. Ein philosophisches Plädoyer für offene Grenzen. Berlin: Suhrkamp.

Castles, Stephen/Miller, Mark J. (2009): The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Castro Varela, Maria do Mar (2017): „Das Leiden der Anderen betrachten". Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.): Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3-20.

Castro Varela, Maria do Mar (2015): Europa – Ein Gespenst geht um. In: Hoff, Gregor Maria (Hrsg.): Europa Entgrenzungen. Innsbruck/Wien: Tyrolia, S. 49-82.

Castro Varela, María do Mar (2014): Uncanny entanglements. Holocaust, colonialism, and enlightenment. In: Dhawan, Nikita (Ed.): Decolonizing enlightenment. Opladen: B. Budrich, S. 115-135.

Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hrsg.) (2002): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Campus.

Dietze, Gabriele (2019): Sexueller Exzeptionalismus. Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus. Bielefeld: transcript Verlag.

Goldberg, David T. (2002): The racial state. Malden, Mass. U.a.: Blackwell.

Ha, Kein Nghi/Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld: transcript Verlag, S. 226-266.

Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag.

Heidelberger Manifest, u.a. in „Deutsche Wochenzeitung", 6. Nov. 1981.

Hess, Sabine et. al. (2017): Der lange Sommer der Migration. Berlin/Hamburg: Assoziation A.

Hobbes, Thomas (2006): Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hobsbawm, Eric J. (2004): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt a.M.: Campus.

Hobsbawm, Eric J. (1991): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt a.M.: Campus.

Höffe, Otfried (2008, Erstauflage 1977): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der Ethik. München: Verlag CH. Beck oHG, S. 9-10.

IOM (UN Migration) (2018): Migrant Deaths Remain High Despite Sharp Fall in US-Mexico Border Crossings in 2017. https://www.iom.int/news/migrant-deaths-remain-high-despite-sharp-fall-us-mexico-border-crossings-2017 [Zugriff: 31.03.2019].

Jungbluth, Cora F./Petersen, Thieß (2018): Industrieländer sind die Gewinner der Globalisierung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2018/juni/industriela ender-sind-die-gewinner-der-globalisierung/ [Zugriff: 31.03.2019].

Keeley, Brian (2015): Income Inequality. The Gap between Rich and Poor. Paris: OECD Insights/OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264246010-en.pdf?expire s=1554128072&id=id&accname=guest&checksum=A72508DE755834D10965EDA86DF5E4F3 [Zugriff 31.03.2019].

Kneer, Georg (1997): Nationalstaat, Migration und Minderheiten. Ein Beitrag zur Soziogenese von ethnischen Minoritäten. In: Nassehi, Armin (Hrsg.): Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte. Köln: Böhlau, S. 85-102.

Koalitionsvertrag (zwischen CDU, CSU und SPD) (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. https://www.cdu.de/system /tdf/media/dokumente/koalitionsvertrag_2018.pdf?file=1 [Zugriff: 25.03.2019].

Kooroshy, Shadi/Mecheril, Paul (2019): Wir sind das Volk. Zur Verwobenheit von race und state. In: Hafeneger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische Politische Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 78-91.

Kuria, Emiky Ngubia (2015): Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen, Berlin: w_orten & meer.

Leiprecht, Rudolf (2001): „Kultur“ als Sprachversteck für „Rasse “. Die soziale Konstruktion fremder Kultur als ein Element kulturalisierenden Rassismus. In: Johannsen, Martina (Hrsg.): Schwarzweissheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen. Oldenburg: Isensee, S. 170-177.

Lentin, Alana/Lentin, Ronit (Ed.) (2006): Race and State. Newcastle: Cambridge Scholars Press.

Marshall, Thomas H. (1992). Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Nida-Rümelin, Julian (2017): Über Grenzen denken. Eine Ethik der Migration. Edition Körber-Stiftung.

NZZ (2017): 17 Prozent mehr Tote an der Grenze USA-Mexiko. https://www.nzz.ch/international/migr ation-in-die-usa-mehr-tote-an-der-grenze-usa-mexiko-ld.1309362 [Zugriff: 31.03.2019].

Ong, Aihwa (2005): Flexible Staatsbürgerschaften. Die kulturelle Logik von Transnationalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pécoud¸ Antoine/Guchteneire, Paul de (2007): Introduction: the migration without borders scenario. In: Ebd. (Eds.): Migration without Borders. Essays on the Free Movement of People. New York /Oxford: Berghan Books, pp. 1-30.

Poulantzas, Nicos (1978): Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus. Hamburg: VSA.

Ratfisch, Philipp/Schwiertz, Helge (2015): Konsequenzen anti-migrantischer Politik. Von den europäischen Außengrenzen bis in die deutsche Provinz. In: PERIPHERIE, 35, 138/139. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 327-335.

Rüsen, Jörn/Völkel, Bärbel (2017): Historische Orientierung: Was uns wichtig war und wichtig ist: Eine kritische Bestandsaufnahme. Streitgespräch mit Jörn Rüsen am 9.5.16. In: Völkel, Bärbel/Pacyna, Tony (Hrsg.): Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft: Eine Herausforderung für die Bildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 213–254.

Salecl, Renata (1994): Politik des Phantasmas. Nationalismus, Feminismus und Psychoanalyse. Wien: Turia + Kant.

Stichweh, Rudolf (1995): Der Körper des Fremden. In: Hagner, Michael (Hrsg.): Der falsche Körper. Beiträge zu einer Geschichte der Monstrositäten. Göttingen: Wallstein, S. 174-186.

Tugendhat, Ernst (1995): Vorlesung über Ethik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (3. Aufl.).

UN (Generalversammlung) (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [Zugriff: 31.03.2019].

UNHCR (2019): Desperate Journeys. Refugees and migrants arriving in Europe and at Europe's borders. https://www.unhcr.org/desperatejourneys/#_ga=2.78177300.1607535398.1553846573-1948468749.1552548000 [Zugriff: 31.03.2019].

Vitzthum, Thomas (2019): Die Praktiker der Migrationspolitik verzweifeln an den Experten-Ideen. https://www.welt.de/politik/deutschland/article188564975/Werkstattgespraech-Die-Praktiker-der-Migrationspolitik-verzweifeln-an-den-Experten-Ideen.html [Zugriff: 31.03.2019].

ZEIT ONLINE (2017): Mehr als 250 Millionen Migranten weltweit. http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-12/vereinte-nationen-migration-weltweit-zuwachs [Zugriff: 31.03.2019].

THOMAS GEIER

Integration ohne Ende

Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland

1 Einleitung

Von Migrationsbewegungen sind Bildungssysteme bekanntermaßen in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen. Migrationsphänomene gehen deswegen mit Herausforderungen einher, weil sie die nationalen Bildungsinstitutionen mit den in sie eingelagerten Normalitätskonstruktionen konfrontieren, die als habituelle Muster ihrer Beharrung verstanden werden können. Sie betreffen alle bildungsbezogenen Handlungsebenen, Organisationsformen, Methoden, Inhalte wie auch die pädagogische Professionalität insgesamt. Migrationsbewegungen stellen nicht nur die Funktionalität, sondern auch die Legitimität von gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen infrage. Nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme werden unter Bedingungen der Vielfalt von Lebensformen und biographischen Mustern sowie demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar. Diese doppelte Beunruhigung von und in Bildungsräumen zeigte sich zuletzt auch in der öffentlichen Thematisierung der globalen Fluchtphänomene. Fluchtmigration und die lange verdrängte Tatsache der Arbeitsmigration fordern die Bildungsinstitutionen dazu heraus, ihre Organisationsformen und Selbstbilder zu überdenken und zeitgemäß zu gestalten.

Ein Wandel wird seit langem gefordert, doch nach dem „lange[n] Sommer der Migration“ (Hess et al. 2017), der mit einigem Recht auch bloß ein „kurzer Sommer der Barmherzigkeit“ genannt werden kann (vgl. Mecheril in diesem Band), wurde inzwischen allerdings deutlich, wie die bekannten Muster der üblichen Migrationspolitik, nachdem der alarmistische Aktionismus einmal abgeflaut war, wieder in Anschlag gebracht wurden und damit diejenigen Migrations- und Grenzregime, die zuvor kurzzeitig in die Krise geraten waren, wieder Geltung bekamen. Domestizierung und Viktimisierung bleiben die vorherrschenden Elemente des nationalgesellschaftlichen Institutionalisierungsprozesses, dem Migration unterworfen ist. Globale Flucht wird zum Gegenstand nationaler bevölkerungspolitischer Steuerung und

Geflüchtete werden zu Adressat*innen humanitaristischer Hilfe (vgl. Geier 2018) sowie vor allem von Integrationspolitik dort, wo ihnen Asyl und Bleiberechte überhaupt angesichts von Verschärfungen des grundgesetzlich garantierten Asylrechts gewährt oder in Aussicht gestellt werden.

Trotzdem es in der Bevölkerung zu vielen zivilgesellschaftlichen Initiativen gekommen ist, die bereits als „neue Bürgerbewegung" (Schiffauer 2017: 14), eingeschätzt wurden, lautet der dominante Tenor der vorherrschenden Migrationspolitik doch weiterhin ungebrochen so, dass Migration soziale Probleme erzeuge und eine Belastung sowie Bedrohung für die nationalstaatlichen Institutionen und Bevölkerungen darstelle. Migrationsskepsis und Migrationsabwehr bis hin zur Dämonisierung sind die Folgen der gegenwärtigen Migrationspolitik, die auf Externalisierung von Migration außerhalb der Grenzen des Nationalstaats (bzw. der EU oder des Schengen-Raums) abzielt und nach innen auf einem Revival eines Integrationsbegriffes basiert, von dem nicht wenige Migrationsforschende dachten, er sei spätestens angesichts der Sarrazin-Debatte zumindest politisch diskreditiert. Integration ist aber nichtsdestotrotz anhaltend und auch aktuell wieder in aller Munde.

Der folgende Beitrag ist demgegenüber einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung verpflichtet, die an einer alternativen Perspektive auf Migration interessiert ist (vgl. Geier/Zaborowski 2016). Um diese einnehmen zu können, ist es notwendig, das politisch vorherrschende Integrationsparadigma kritisch zu analysieren (Kap. 2). Im Anschluss daran wird eine systemtheoretische Lesart von Weltgesellschaft als Alternative jenseits des „methodologischen Nationalismus" (Wimmer/Glick-Schiller 2002) diskutiert. Damit ist es zwar möglich, Migration als Bewältigungsform der Folgen funktionaler Differenzierung, ökonomisch forcierter Globalisierung und der weltweiten Ungleichheit von Ressourcen und Lebensrisiken theoretisieren zu können (Kap 3). Da diese Theorievariante sich zu Fragen der politischen Gestaltung von Migration jedoch weitgehend abstinent verhält, wird anschließend nach den Gestaltungsmöglichkeiten einer globalen Politik von Migrationen gefragt (Kap. 4).

2 Integration als nationalstaatliches Paradigma

Ursprünglich in den sechziger Jahren entstanden erscheint Integration heute nicht nur in der Migrationspolitik auf Dauer gestellt. Auch in den Publikumsmedien wird das Thema beständig popularisiert. Davon zeugte zuletzt etwa die intensive Rezeption einschlägiger Schriften (vgl. etwa El-Mafaalani 2018, Treibel 2015). Integration wird alltagssprachlich zumeist als Eingliederung von Individuen in die Gesellschaft verstanden. Migration und Integration sind in öffentlichen, politischen und auch wissenschaftlichen Diskursen auf nahezu habituelle Weise eng miteinander assoziiert (Mecheril/Thomas-Olalde 2019). Integration erweist sich als ein flexibles Konzept. Bis heute reüssiert darin das „struktur-funktionalistische Konzept der Integration durch Kultur, das längst mit der allgemeinen Verwissenschaftlichung in das Alltagsdenken der Politiker, Journalisten und des Publikums abgesunken ist" (Diehm/Radtke 1999: 164). In soziologischer Terminologie lassen sich analytisch zwei Ebenen auseinanderhalten: Die *Sozial*integration bezeichnet das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und die *System*integration den Zusammenhang der verschiedenen Subsysteme zueinander. Damit

wird im Strukturfunktionalismus von Talcott Parsons (1951) der Zusammenhang benannt, ob die sozialen Systeme zueinander koordiniert und in sich und füreinander funktionsfähig sind.

Bei Integration handelt es sich um ein Konzept, das außergewöhnlich hohe sowie ungebrochene Akzeptanz in (bildungs-)politischen, administrativen und Politik beratenden Kreisen genießt (vgl. z.B. SVR[1]). Nicht zuletzt darin zeigt sich der enorme Einfluss, den die Thesen und Theoreme des die Debatte um Migration und Integration in Deutschland dominierenden Soziologen Hartmut Esser langjährig (u.a. 1983/1999/2001/2004/2006/2008) hatten und bis heute hinsichtlich ihrer Deutungshoheit haben (vgl. Radtke 2011: 86). Obwohl Integration als Konzept bereits in seinen Grundzügen kritisiert wurde (vgl. zusammenfassend Geisen 2010) und es in der internationalen Migrationsforschung kaum Beachtung findet (vgl. Hans 2016), wird (bildungs-)politisch in Deutschland immer wieder darauf zurückgegriffen, sobald es um Migration geht. Integration kann daher durchaus zu den „nationale[n] Paradigmen der Migrationsforschung“ (Bommes 2011) gezählt werden.

Wolf-Dietrich Bukow (2015) hat indessen aufgezeigt, dass Esser bereits zum Zeitpunkt seiner Rezeption der US-amerikanischen Migrationsforschung dort *erstens* bereits problematisierte und kritisierte Konzepte wie den *ethnic focus* aus der amerikanischen Diskussion der 1960er Jahre unkritisch entlehnt hatte, indem er sie *zweitens* ungeachtet der Besonderheiten der amerikanischen Immigration für die bundesdeutsche Situation der 1980er Jahre adaptierte. Inspiriert durch den Migrationsforscher Milton M. Gordon gehe Esser davon aus, dass sich einwandernde Migrant*innen zu ethnischen Gruppen in einem substanziellen Sinne zusammenfassen ließen. Auf diese Weise werden verschiedene Gruppen von Einwander*innen konstruiert, deren verbindendes Element gruppenintern die Ähnlichkeit ihrer gemeinsam geteilten Kultur, sprich Normen und Werte, sein soll, die sie extern von anderen Gruppen unterschieden. Die derart subsumierten Individuen werden konzeptuell als jeweilige Vertreter*innen ihrer Herkunftsgesellschaft adressiert. Dadurch wird ein bis heute folgenreiches sowie für die hiesige Migrations- und Bildungspolitik offenbar stets attraktives Konzept kultureller Differenz in die Debatte um Migration eingeschrieben. Migration erscheint somit dominant als Kulturmigration und als ein Thema kultureller Zugehörigkeiten.

Migration thematisiert Esser überwiegend als Ein- oder Zuwanderung, also vornehmlich additiv und vor allem aus nationalstaatlicher Sicht derjenigen Gesellschaft, in die dieser Auffassung zufolge immigriert wird. Der Zweck von Immigration wird von Esser ganz unverblümt normativ bestimmt. Ihr Ziel bestehe in der kulturellen und strukturellen Assimilation, also der Angleichung von Lebensformen und Lebenslagen Ein- oder Zuwandernder an die Normen und Standards der sogenannten Aufnahmegesellschaft. Dieser Prozess sei alternativlos (Esser 2004). Seine Theorie folgt also bereits in der Auffassung ihres Gegenstands Migration einem „methodologischen Nationalismus“ (a.a.O.), indem die Perspektive der auf diese Weise als soziale Einheit konzipierten Immigrationsgesellschaft und ihrer Institutionen eingenommen wird. „Der Nationalstaat mit seiner Leitkultur dient dabei als Bezugsrahmen für den Prozess der Assimilation“ (Grote 2011: 49). Dessen Standards gelten gewissermaßen als sakrosankt und werden in sich als einheitlich, also systemintegriert, imaginiert.

Migrant*innen können diesem Konzept zufolge zwingend nur so verstanden werden, dass sie diejenigen sind, welche durch ihr Hinzutreten zu einem in sich bereits als homogen ge-

1 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH

dachten sozialen Gebilde die damit verknüpfte Einheit in Frage stellen. Gelingen die avisierten Assimilationsprozesse nämlich nicht, drohten laut Esser *zum einen* Desintegrationsprozesse von Migrant*innengruppen, die zu ungewünschten „ethnischen Segmentationen“ und „ethnischen Schichtungen“ (Esser 2004: 52) führen.[2] Damit steuere Gesellschaft aber *zum anderen* geradewegs auch auf ihre Desintegration auf der Systemebene zu. Denn die Stabilität und Funktionalität der sozialen Systeme könne nur dann gewährleistet werden, wenn die Individuen sich an die bereits vorhandenen Normen und Werte anpassen, denen sie dann gemäß ihrer Rollen in den Systemen folgen, um handlungsstabil[3] zu sein und damit die Koordination der Systeme nicht zu stören. Werden Werte und Normen nicht internalisiert und für die soziale Praxis verbindlich akzeptiert, drohten anomische Zustände sowohl für die Gesellschaftsmitglieder und mithin auch für die Gesellschaft insgesamt.

Durch die Modellierung von Migration als Einwanderung im Kontext des nationalstaatlichen Integrationsparadigmas werden bedeutende theoretische und für die soziale und pädagogische Praxis folgenreiche Perspektivierungen vorgenommen:

1. Migrant*innen *müssen* dem Integrationsparadigma zufolge als Zielgruppe von sozialstaatlichen Integrationsmaßnahmen gelten. Sie sollen die Amts- und Verkehrssprache sprechen sowie über Bildungsstandards (akzeptierte Abschlüsse) verfügen, die herrschenden Normen verstehen und geltende Werte akzeptieren lernen, damit eine Eingliederung ins Arbeitssystem – in Essers Worten die Platzierung im Arbeitsmarkt (2004: 9) – möglich werden kann. Hierin liegt die besondere Attraktivität vor allem auch für die Pädagogik und ihre Institutionen, denn das Integrationsparadigma verspricht, „soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht“ (Treibel 2011) als pädagogische Probleme von Erziehung (Normen und Werte) und Bildung (Sprache, Wissen, Abschlüsse) aufzufassen (vgl. Radtke 2011: 92). Migrant*innen gelten folglich pädagogisch als besondere und gesonderte Klientel, deren sozialisationsbedingte Defizite durch Bildung und Erziehung – ihre „Re-Sozialisierung“ (Geisen 2010: 23) – ausgeglichen werden müssen. Die zur Kompensation attestierter Integrationsdefizite als notwendig erachteten Korrekturen bestehen zumeist aus segregativen Sondermaßnahmen, die sich an z.B. als „Flüchtlinge“ oder „Seiteneinsteiger“ Etikettierte (vgl. Mecheril/Shure 2015, Radtke 1996) richten, und damit überwiegend nicht als Teil des Regelbetriebs der pädagogischen Institutionen aufgefasst werden.
2. Die Auffassung, die mit Migration verbundenen sozialpolitischen Fragen hauptsächlich als Einwanderungsfragen zu stellen, zieht bedeutsame bevölkerungspolitische Unterscheidungen nach sich. Der *ethnic focus* des Integrationsparadigmas unterscheidet zwischen sogenannten autochthonen und allochthonen Bevölkerungsgruppen. Eingewanderte und -wandernde, Geduldete, Asylsuchende, Geflüchtete etc. auf der einen Seite stehen Eingesessenen, angestammten Bevölkerungsgruppen, Bleibenden und Gebliebenen auf der anderen Seite gegenüber. Die sozialen Beziehungen erscheinen so in erster Linie als Relationen von Gruppen, deren Asymmetrie von vorneherein bereits vorausgesetzt wird.
3. Kurzum, Migrant*innen erscheinen als Andere eines sozialen Systems, zu dem sie hinzukommen und dem sie sich im normativen sowie machtförmigen Sinne auch unterzuordnen haben. Insofern stellt das Integrationsparadigma eine bedeutsame soziale Disziplinierung dar. Aus einer machttheoretischen Perspektive lässt sich in Anlehnung an Michel Foucault von einem Dispositiv sprechen (Mecheril 2011). Als vollgültige Gesellschaftsmitglieder werden Migrierte nämlich erst dann begriffen, wenn sie sich den Normen und Werten angepasst und Standards

2 Hierin findet im Übrigen auch die populäre Rede von Parallelgesellschaften ihren Kontext.
3 Hier zeigt sich die handlungstheoretische Grundlage des Strukturfunktionalismus.

erreicht haben. Ihre Lebensweisen und Orientierungen sind solange gewissermaßen zur Bewährung ausgesetzt, bis die avisierte Assimilation geglückt ist und sie erfolgreich den für sie vorgesehenen ‚Bildungsparcours' durchlaufen haben. Dies löst freilich Anpassungsdruck aus.[4]

4. Assimilation bedeutet daher auch, all diejenigen sozialen Prozesse zu überblenden, die allererst dazu führen, dass soziale Gruppen konstruiert und von anderen unterschieden werden.[5] Demgegenüber hat sich die sozialkonstruktivistische Sicht etabliert, von ‚Ethnie' als Askription zu sprechen, die als symbolische Ressource in sozialen Unterscheidungsprozessen von sozialen Akteuren gebraucht wird, wie dies diskriminierungstheoretische Ansätze sowie Rassismusforschung zeigen. Ethnien sind also weder sozialen Prozessen vorgängige Gruppen noch objektiv in der sozialen Welt vorhanden, sondern vielmehr Resultate sozialer Konstruktionsprozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung von Ethnizität (Dittrich/Radtke 1990). Ihre vermeintliche Objektivität ist vielmehr Ergebnis von Naturalisierungen (vgl. Wacquant 2001: 63).

3 Migration im Medium von Weltgesellschaft

3.1 Vergesellschaftung als Alternative

Als Alternative zum Integrationsparadigma ließe sich, wie von Thomas Geisen vorgeschlagen, zunächst von Prozessen der Vergesellschaftung statt von Assimilations- und Integrationsprozessen sprechen, denn im „Integrationsbegriff ist (...) explizit der Gegensatz von Eigenem und Fremdem, von Normalität und Abweichung mit angelegt", der dadurch reifiziert wird (Geisen 2010: 28). Der Begriff Vergesellschaftung eröffnete hingegen eine theoretische Perspektive, Gesellschaft nicht bereits als Ergebnis sozialer Handlungen nur derjenigen Gesellschaftsmitglieder vorauszusetzen, die in den Worten der Ethnologie als angestammte Autochthone gelten, und deren Normen, Werte und Standards den Maßstab dafür bilden, neue Gesellschaftsmitglieder als „Integrationsbedürftige" zu markieren, sondern dem Umstand Rechnung zu tragen, „dass Gesellschaft zuallererst als Resultat sozialer Handlungen aller Gesellschaftsmitglieder zu betrachten ist" (ebd.: 29).

Im analytischen Rahmen von Vergesellschaftung könnten somit „konkrete Prozesse (...) analysiert und in ihrer Wirkung qualitativ beurteilt werden, etwa im Hinblick auf Freiheit und Autonomie als positiv oder auf Ausgrenzung und Entrechtung als negativ" (ebd.: 29). Deren negative Formen wären zu analysieren, um „die Komplexität von etablierten und neuen Mechanismen von Rassismus und Diskriminierung, von Ausgrenzung und Außenseiterproduktion besser in den Blick" zu bekommen (ebd.: 31). Integration ist hingegen ein Konzept, das gleichzeitig sowohl die Außenseiterrolle von Migrant*innen produziert als auch deren prozessuale Auflösung durch fortschreitende Assimilation verspricht. Im Sinne des Integrationsparadigmas wird Gesellschaft in den symbolischen, materiellen, rechtlichen und territorialen Grenzen des Nationalstaats gedacht.

---

4 Zu den auslösenden Momenten dürfte nicht zuletzt auch das am 6. August 2016 in Kraft getretene Integrationsgesetz zu zählen sein, das Migrant*innen auf Integrationsleistungen verpflichtet („Aktive Integration als Pflicht", BMAS 2016: 3).

5 Stuart Hall bilanziert: „Der große, gut gemeinte liberale Assimilierungsdiskurs (...) zeigte nach und nach auch seine dunkle Seite: Wir könnten alle einer einzigen großen ‚Menschheitsfamilie' angehören, vorausgesetzt, dass *ihr* immer mehr so werdet wie *wir*" (Hall 2018: 108).

Nationalstaaten sind begrenzte und begrenzende Strukturbildungen und symbolische Ordnungen, die – im Medium des globalen Sozialen betrachtet – nach innen universalistisch und nach außen partikularistisch operieren. Solange es keine realistischen Aussichten gibt, eine postnationale Mitgliedschaft (vgl. Soysal 1996) zu vergeben, mit der potenziell die gesamte Weltbevölkerung adressiert wäre – z.B. als Weltbürger*innen im Sinne der Citizenship-Debatte (vgl. Scherschel 2018) – ist die Ausstattung mit politischen Rechten in Form von Staatsbürger*innenschaft an den Geltungsraum des Nationalstaats geknüpft. Die Vergabe staatsbürgerschaftlicher Rechte an Migrant*innen bei Einwanderung könnte die entscheidende Voraussetzung einer alternativen politischen Inkorporation sein, die eine Diskriminierung durch Staatsangehörigkeit (vgl. Scherr 2016) überflüssig machen könnte. Doch: „Das Konzept der Eingliederung über Recht behandelt die Gesellschaft eindimensional als eine Korporation, die mit dem Staat gleichzusetzen wäre“ (Diehm/Radtke 1999: 168). Das politische System wird in der Steuerung von Migration zwar als zentrale Instanz gesetzt, doch lässt sich daraus nicht zwingend folgern, dass damit alle Probleme der Vergesellschaftung (z.B. Partizipation und Inklusion) bereits zu lösen seien.

Selbst Geisens Vorschlag, von Vergesellschaftung statt von Integration zu sprechen, verbleibt letzthin im nationalgesellschaftlichen Kontext. Dennoch wäre der Begriff aufgrund seiner semantischen Offenheit durchaus produktiv aufzugreifen, wenn mit ihm die Perspektive auf das weltweite Migrationsgeschehen jenseits des „methodologischen Nationalismus“ (a.a.O.) erweitert wird, sodass Vergesellschaftung in unterschiedlichen sozialen lokalen, regionalen und globalen Kontexten betrachtet werden kann, die auf ihre je verschiedenartige Weise national, transnational und/oder global codiert sein können. Gegenüber einer ausschließlich nationalgesellschaftlichen Perspektivierung des globalen Wanderungsgeschehens könnte hiermit eine diametrale Perspektive auf Migration eingenommen werden.

3.2 Die These der Weltgesellschaft

Wenn Gesellschaft nicht als konfundiert mit Staat, Nation und Territorium gedacht wird, dann lässt sich auch von Weltgesellschaft sprechen[6]. Diese bildet den weitest möglichen ana-

6 Weltgesellschaft wird von Rudolf Stichweh zu einem Zeitpunkt reformuliert, in der die soziologische Debatte vor allem Globalisierung (vgl. Dürrschmidt 2002) diskutiert. Es geht um ein „Sozialsystem höchster Ordnung“, in dem alle „Strukturen und Prozesse (...) ihren Platz finden“ (2001: 11f.) und analysiert werden können. Während mit Prozessen der Globalisierung „das genetische Moment der Ausweitung oder der Delokalisierung bis dahin lokal begrenzter Phänomene“ betont werde, ließen sich mit der Perspektive auf Weltgesellschaft diese Prozesse aus einem „Blickwinkel eines gleichzeitig entstehenden Systems einer höheren Systemebene“ beobachten, „das Mechanismen der Globalisierung als Mechanismen des eigenen Strukturaufbaus nutzt“ (ebd.: 14). Der Erklärungsanspruch sei mit der Perspektive auf Weltgesellschaft insofern weiter gefasst, als derjenige einer Globalisierung. In der Kritik steht dieser universalistische Erklärungsanspruch hauptsächlich dann, wenn mit ihm der Ausschluss global differenter Lebensbedingungen assoziiert wird: „[D]ie enormen Differenzen zwischen reichen und armen Ländern, die Unterschiede des Entwicklungsstandes oder des Modernisierungsgrades, die Unzugänglichkeit der technischen Vorausset-

lytischen Horizont und kommunikativen Kontext, Gesellschaft als einen funktional differenzierten Zusammenhang von Systemen im globalen, d.h. weltweiten, Kontext zu begreifen (Luhmann 1975 [1971], Stichweh 2001). Der Vorschlag, von Weltgesellschaft zu sprechen, geht von der These aus, „dass eine Makroordnung entsteht, für die gilt, dass neben vielem anderen auch die Funktion nationaler Grenzen von der Systembildungsebene Weltgesellschaft her neu bestimmt wird“ (ebd.: 27). Funktionale Differenzierung bedeutet bekanntermaßen: Zu einem je spezifischen Problem bildet sich ein jeweiliges soziales System heraus, das mit einer je verschiedenen eigenen operativen Logik, Struktur und Semantik ausgestattet ist.[7] Die Systeme sind einerseits offen, sowohl füreinander als auch für ihre Umwelten, andererseits in operativer Weise ihrer Umwelt gegenüber geschlossen, damit sie funktionieren können. Zu dieser Differenzierungslogik liegt ein Verhältnis gewissermaßen quer, das für das Verständnis von Migration im weltgesellschaftlichen Zusammenhang allerdings entscheidend ist. Alle Systeme inkludieren und exkludieren die Bevölkerung in je eigener Weise ihrer operativen Logik gemäß. Die „Leitunterscheidung Inklusion/Exklusion“ gilt daher auch als „Primärdifferenzierung der Gesellschaft“ (Stichweh 2001: 79, ebenso 2016). Da Vollinklusion als der empirisch unwahrscheinlichste Fall gilt, sind Inklusionen immer auch mit Exklusionen verbunden. Global gesehen, sind diese in den einzelnen Nationalstaaten sowie zwischen ihnen, aber auch etwa entlang der symbolischen Grenzen zwischen ehemaligen Kolonialstaaten und kolonialisierten Staaten[8] höchst unterschiedlich verteilt. Es

> „wird daher in der Systemtheorie auf die weltweit nicht übersehbaren Phänomene der sozialen Ausgrenzung mit der Unterscheidung Inklusion/Exklusion reagiert (…), auf den Sachverhalt also, dass Bevölkerungsgruppen entstehen, die von den Leistungen der Funktionssysteme und ihren Organisationen auch in den westeuropäischen, wohlfahrtsstaatlich verfassten Ländern wiederkehrend und in wachsendem Maße ausgeschlossen sind. Es wird sichtbar, dass dem formalen Inklusionsuniversalismus der Funktionssysteme keine reale Inklusion aller Individuen entspricht“ (Bommes 1999: 159f.).

Migration ist, vor diesem Hintergrund betrachtet, als soziale Mobilität von Akteuren zu verstehen, die dadurch eine Chance auf die Zunahme von Möglichkeiten zur Inklusion im weltgesellschaftlichen Horizont suchen bei gleichzeitiger Hoffnung auf Verringerung von Exklusionen. „Insofern ist in der Weltgesellschaft zunehmende Migration zu erwarten, die sich mit Globalisierungseffekten und einem internationalen Ausgleich von Ungleichheiten verbinden

---

zungen weltweiter Interaktionen für die Mehrzahl der Menschen – all dies sind überzeugende Motive, das Postulat nur eines Gesellschaftssystems abweisen zu wollen“ (ebd.: 13). Theoriestrategisch wird zwar darauf abgezielt, diese Unterschiede als interne Differenzierungen der Weltgesellschaft im Rahmen ihrer sozialen Evolution selbst aufzufassen. Doch lässt sich beispielsweise aus Sicht einer poststrukturalistischen Soziologie bereits der Universalisierungsanspruch als solcher kritisieren. Aufgrund beobachtbarer Entdifferenzierungsprozesse und Hybridisierungen steht das Theorem funktionaler Differenzierung in der Kritik (vgl. Moebius 2013: 429).

7 Unter dieser Prämisse ließe sich alternativ auch von Migration als System sprechen (vgl. Schwenken 2018: 87 f.).

8 Postkoloniale Theorieeinsätze, die in den letzten Jahren auch in der Erziehungswissenschaft z.B. durch die Migrationspädagogik (Mecheril et al. 2010) rezipiert wurden, können Aufschlüsse darüber geben, wie sich der Kolonialismus auch heute noch auf die Strukturen der ehemaligen Kolonien, aber auch der Kolonialstaaten selbst noch nach dem offiziellen Ende des Kolonialismus auswirkt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015).

kann“ (Stichweh 2001: 81).[9] So betrachtet könnte Migration, entgegen ihrer landläufig dominanten Wahrnehmung, Inklusionschancen auch im weltgesellschaftlichen Maßstab erhöhen. Die entscheidende Frage stellt sich diesbezüglich für eine Migrationsforschung, wie weltweite Ungleichheiten z.B. in der Verteilung von Ressourcen, aber auch anderer Kapitalien, mit den asymmetrischen In- und Exklusionen der Systeme zusammenhängen. Migration weist epistemisch auf die Präferenz für die eine Seite der Unterscheidung Inklusion/Exklusion zur Seite der Inklusion hin und nutzt sie praktisch.

3.3 Weltgesellschaft und nationaler Sozialstaat

Einer Gestaltung von Transformationsprozessen durch migratorische Dynamiken und Bewegungen stehen allerdings die Beharrungskräfte und Grenzziehungen der Institutionen auf nationaler und internationaler (europäischer) Ebene gegenüber. Hierbei spielt wiederum die Bedeutung von sozialpolitischen Konzepten nationalstaatlicher Wohlfahrt eine gewichtige Rolle. Denn das

> „Abschneiden von Migrationsmöglichkeiten durch die Institutionalisierung des Wohlfahrtsstaates – und dies ungeachtet der Globalisierung der Funktionssysteme und der sich daran anknüpfenden Migrationshoffnungen – verfestigt sich in der (...) Entwicklung nationaler Wohlfahrtsstaaten“ (ebd.: 73).

Die jeweils an nationalen Interessen ausgerichteten Sozialpolitiken setzen einer weltgesellschaftlichen Solidarität somit deutlich Grenzen. Diese nationalstaatliche Auffassung von sozialpolitischer Solidarität und ihre partielle Erweiterung auf den Geltungsbereich supranationaler Verbünde (EU) stehen einer sozialen Mobilität im Kontext weltgesellschaftlicher Migrationen gewissermaßen im Wege. Der nationale Wohlfahrtstaat[10] bilde, Michael Bom-

9 Als Beispiel dafür ließen sich nicht zuletzt die als sogenannte Rücküberweisungen bekannten Geldsendungen von Migrant*innen heranziehen, die zumeist von Ökonom*innen in ihrem Entwicklungspotenzial und in ihrer Bedeutung als Wirtschaftsfaktor herausgestellt werden. Als beindruckend gilt dabei die Höhe der Geldsendungen im Vergleich zur weltweit geleisteten Entwicklungshilfe. Von den 602 Milliarden Dollar insgesamt gingen 2015 schätzungsweise laut Weltbank 440 Milliarden in die sogenannten Entwicklungsländer. Die weltweite staatliche Entwicklungshilfe betrug dagegen insgesamt 150 Milliarden. Der Stellenwert von Rücküberweisungen wird jedoch kontrovers eingeschätzt: „Sie vermögen einen Beitrag zu leisten, Armut zu bekämpfen, Bildungschancen zu eröffnen und für die Verbesserung der Gesundheitsversorgung zu sorgen. Allerdings können sie auch neue Ungleichheiten mit sich bringen, die Inflation befördern oder zu einer Fixierung auf Erwerbsmöglichkeiten andernorts führen, die Potenziale vor Ort vernachlässigt“ (Oltmer 2016: 117). Doch der transnationale Austausch besteht nicht nur aus ökonomischem Kapital, sondern auch im Transfer von Wissen und Expertise sowie in der Rolle, die Migrant*innen als Akteure nicht allein des wirtschaftlichen, sondern auch des sozialen und politischen Austauschs spielen (vgl. Schraven 2018).

10 Das Konzept des Wohlfahrtsstaates als „sorgender Sozialstaat“ (de Swaan 1993) ist allerdings seit geraumer Zeit einem fundamentalen Wandel ausgesetzt, den u.a. Stephan Lessenich angesichts der

mes' Analysen zufolge, nach außen systematische Grenzen durch „institutionalisierte Ungleichheitsschwellen" (Bommes 1999: 184). Weil dessen Institutionen durch eine auf Sesshaftigkeit ausgerichtete Normalbiographie ausgerichtet seien, stelle er Migrant*innen systematisch schlechter. Der moderne Nationalstaat institutionalisiert somit Grenzen seiner Solidarität, indem er zwischen Staatsbürger*innen und Migrant*innen unterscheidet und sie damit ungleich behandelt. Wobei er gleichzeitig Inklusionsgelegenheiten für Migrant*innen schafft, auf die er im Sinne z.B. von Arbeitskraft angewiesen ist. Es kommt somit zu folgender Paradoxie: „Der nationale Wohlfahrtsstaat ist Teil der Reproduktion der funktional differenzierten Gesellschaft und ihrer Verteilungsstrukturen und zugleich der Strukturzusammenhang, der die Beschreibung dieser Reproduktion als Problem der Gleichheit/Ungleichheit induziert" (ebd.: 205). Stichweh interpretiert diesen widersprüchlichen Zusammenhang so, „dass der Migrant in der Regel eine institutionalisierte Gleichheits-/Ungleichheitsschwelle überschreiten muss und dass diese Migration als einen unwahrscheinlichen Vorgang erscheinen lässt" (2001: 69). Die Unwahrscheinlichkeit betrifft hier die Tatsache, dass entscheidende Hürden gesetzt sind, die Migrant*innen zu nehmen haben.[11] Aber:

> „Eine totale Abschottung gegen Fremde ist in offenen, funktional differenzierten, international vernetzten, demokratisch verfassten Gesellschaften technisch nicht möglich, ökonomisch nicht wünschenswert und politisch nicht zu legitimieren, ohne selbst in Widersprüche zu geraten" (Diehm/Radtke 1999: 168).

Die These der Weltgesellschaft richtet sich umgekehrt zwar auch gegen eine „fast reflexartige Identifikation von Weltgesellschaft und Migration" (Stichweh 2016: 191), doch lässt sich mit ihr analysieren, welche Probleme den nationalstaatliche Grenzen überschreitenden Migrationen aus den Ungleichheitsschwellen erwachsen, die der nationale Wohlfahrtstaat errichtet – und zwar bei gleichzeitig induzierter Inklusion durch die Globalisierung der Funktionssysteme. Das zuvor diagnostizierte Potenzial von Migration zur Problemlösung wird jedoch angesichts der gegenwärtigen globalen Krisen skeptisch eingeschätzt. Denn Migration realisiere, laut Stichweh, nur in früheren Entwicklungsphasen der Weltgesellschaft In-

„Krisenkonstellation des wohlfahrtsstaatlichen Kapitalismus" als „Neuerfindung des Sozialen" beschrieben hat (2013: 16). Gegenüber aus seiner Sicht irreführenden Interpretationen, die einerseits von einem Abbau des Sozialstaats oder andererseits von dessen Neoliberalisierung sprächen, analysiert Lessenich, wie der Sozialstaat den „neuen Geist des Kapitalismus" (Boltanski/Chiapello 2003) als „Geist der ‚Aktivierung'" aufgenommen habe, mit dem ein „teils proklamierte[r], teils praktizierte[r] Wandel zur aktivierenden (...) Sozialpolitik" in Gang gesetzt wurde (ebd.: 16f.). „Der ‚aktivierende' Sozialstaat ist eine große institutionelle Bewegung zur Bewegung der Individuen. Fluchtpunkt dieser Bewegung ist nicht – nicht mehr und jedenfalls nicht primär – das Wohlergehen (well-being oder, im Wortsinne well-fare) der Bürgerinnen und Bürger, der Individuen und Haushalte. Der neue Geist des Wohlfahrtskapitalismus zielt vielmehr vorrangig auf das Wohl der ‚imagined community' (vgl. Anderson 1983) der kollektiven Einzelnen, auf die Wohlfahrt der – im Kern immer noch national gedachten – ‚gesellschaftlichen Gemeinschaft'" ebd.: 17). Diese kollektive Orientierung an einer imaginierten Gemeinschaft der Nation wäre hinsichtlich ihrer Folgen für In- und Ausschlüsse im Zusammenhang mit Migration sicherlich überaus lohnenswert, empirisch untersucht zu werden.

11 Vgl. zum Begriff der Unwahrscheinlichkeit Luhmann 1995.

klusionschancen, „in der man Personen bewegen muss, um weltweite Zusammenhänge erschließen zu können“ (ebd.: 197). Heute sei an diese Stelle die weltweite Verbreitung und globale Vernetzung von Kommunikationen getreten. Damit tritt der dieser Theorievariante inhärente Evolutionismus allerdings in Widerspruch zur empirischen Realität vorhandener Migrationsbewegungen. Trotz allem analytischen Potenzial enthält sie systematische Leerstellen, die eine politische Gestaltung globaler Migration betreffen.

4 Eine globale Politik der Migration?

Wenn individuelle, materielle, physische und soziale Voraussetzungen zur Migration überhaupt gegeben sind, dann ziehen Migrant*innen überwiegend in wirtschaftlich prosperierende sowie möglichst sichere Weltregionen. Damit rücken Fragen nach der ungleichen Verteilung weltgesellschaftlichen Reichtums sowie der erheblichen Ungleichverteilung existenzieller Risiken für Leib und Leben der Weltbevölkerung durch Klimawandel, militärische und politische Gewaltverhältnisse in den Horizont der Weltgesellschaft. Migration politisiert, weil sie die Dringlichkeit anzeigt, weltgesellschaftliche Ordnungen, ihre etablierten Muster und machtvollen Legitimationen neu zu verhandeln. Die weltgesellschaftliche Perspektive entfaltet den Widerspruch zwischen der globalen Verbreitung der Funktionssysteme und ihren auf diese Weise weltweit kommunizierten Inklusionsversprechen bei gleichzeitiger Exklusion. Dieser globale Widerspruch verdeutlicht, dass Lösungen für diese Art von Problemen nicht länger in einem nationalstaatlichen noch im europäischen Raum allein zu suchen sind, sondern eben globaler Lösungen bedürfen. Insbesondere die steuerungspolitischen Phantasien der aktuell wieder beobachtbaren vorherrschenden nationalen Migrationspolitik sind keine Antwort darauf. Sie verschärfen hingegen die sozialen Konflikte, indem sie darauf ausgerichtet sind, die Privilegien der nationalen Bevölkerungen zu schützen und, wo nötig, mit (quasi-)militärischen Mitteln zu verteidigen.[12] Migration *verursacht* nicht soziale, ökonomische und ökologische Probleme, sondern *verdeutlicht* sie in einem globalen Prisma. Die Lösungsversprechen derjenigen, die sich auf nationalgesellschaftliche Strukturen und symbolische Ordnungen, oftmals begleitet von identitären, ethnischen oder kulturhomogenen Imaginationen von nationaler Gemeinschaft bzw. kultureller Suprematie, zurückziehen, verschleiern jedoch die globalen Interdependenzen. Zur soziologischen und politischen Aufklärung solcher globaler Verflechtungszusammenhänge stehen auch neuere Theorieangebote zur Verfügung (vgl. Lessenich 2016).

Wenn hingegen die etablierten Muster eines sozialtechnologisch verkürzten Umgangs mit Migration, der auf einer Imago ihrer Steuerung durch Externalisierung und nationaler Integration basiert, aufgegeben würden, könnte Migration sogar als produktiver Modus in der sozialen Gestaltung und Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit aufgefasst werden. Sie wäre somit als Teil von Lösungen für gesellschaftliche Probleme begriffen, wenn neue politische Wege im globalen Maßstab gesucht werden. Solche Ansätze sind allerdings nationalen

12 Die EU hat kürzlich (vgl. SZ 28.03.2019) beschlossen, die Grenzschutzagentur FRONTEX (Europäische Agentur für die Grenz- und Küstenwache) bis 2027 mit 10.000 Beamten (bislang 1.500) auszustatten.

Widerständen ausgesetzt, denn die Dominanz des Integrationsparadigmas zeitigt, wie gesehen, neben politischen auch epistemische Konsequenzen:

> „Die Erkenntnis, dass Migration in all ihren Ausprägungen aufgrund zeit-räumlich differentieller Inklusionschancen eine Lösungsoption für das Problem der sozialen Inklusion darstellt, wird überschrieben. Und das Wissen, dass die Option grenzüberschreitender Wanderung mit der nationalstaatlichen Ordnung der Welt und der Privilegierung der eigenen Staatsbürger kollidieren muss, wird einschließlich der beunruhigenden Folgen, die dann ‚wachsende Integrationsprobleme' genannt werden, überblendet" (Radtke 2011: 85f.).

Die angesichts von Migration immer wieder erneut und publikumswirksam inszenierten teils nationalen Krisen teils globalen Bedrohungsszenarien, werden, wenn man so will, durch den mangelnden politischen Umgang mit den virulenten globalen Problemen von weltgesellschaftlichen In- und Exklusionen befeuert. Die historischen Folgen des Kolonialismus sowie gegenwärtige militärische Interventionen bzw. ihr Ausbleiben, die aktuelle neokoloniale Ressourcenausbeutung[13] sowie die durch eine „imperiale Lebensweise"[14] verursachten Klimafolgen zeigen aber doch vielmehr, in welch ausgeprägter Weise die Zielländer globaler Migrationen in die gewaltförmigen Verhältnisse, vor denen Migrant*innen insbesondere fliehen, verstrickt sind. All dies wäre auf die politische Agenda zu setzen und als Gegenstand von Bildungsprozessen für das 21. Jahrhundert erziehungswissenschaftlich zu diskutieren. Migration müsste folglich als Ausdrucksform, Resultat, aber auch Bekämpfung sowie Gestaltung der Folgen globalen Wirtschaftens, der (Neo–)Kolonialisierung, der neuen Formen von Apartheid (in Form von Slums und dem Bau neuer Mauern) der Abschottung, der Verteidigung von Privilegien einiger (z.B. Europas) begriffen werden. Migrationsbewegungen weisen von sich aus darauf hin, globale Krisen hinsichtlich der ungleichen Verteilung gesellschaftlichen Reichtums und der Risiken von Umweltzerstörung sowie der enormen globalen Schieflagen politischer Repräsentation zu thematisieren.

Politische Lösungsversuche sind trotz aktuell entgegengesetzter Entwicklungen von forcierten Re-Nationalisierungen der Politik und Ökonomie nicht länger in einseitigen nationalstaatlichen Maßnahmen zu finden. Paradoxerweise könnte die „Dekomposition der Weltgesellschaft" (Stichweh 2001: 57) in einzelne Nationalstaaten sogar dazu beitragen. Dazu müsste Nation allerdings weniger als eine „Gesellschaft, die eine Gemeinschaft ist" (ebd.: 51) interpretiert und vielmehr auf „Ebene des politischen Systems der Weltgesellschaft etabliert" werden, dass „eine egalitäre Basisstruktur nationaler Souveränität entsteht, die im Prinzip alle Staaten einander gleichstellt" und in der „die Nationalstaaten als konstitutive Bürger fungieren", wie es z.B. in der Charta der Vereinten Nationen angelegt sei, so Stichweh (ebd.: 59).

Darüber hinaus ließe sich im Kontext globaler Grenzverhandlungen auch an jüngere Debatten im Rahmen der politischen Philosophie und Ethik der Migration (vgl. Cassee/Goppel

13 Vgl. in Bezug auf den afrikanischen Kontinent etwa Burgis 2017.

14 „Der Kerngedanke des Begriffs ist, dass das alltägliche Leben in den kapitalistischen Zentren wesentlich über die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse und Naturverhältnisse andernorts ermöglicht wird: über den im Prinzip unbegrenzten Zugriff auf das Arbeitsvermögen, die natürlichen Ressourcen und die Senken – also jene Ökosysteme, die mehr von einem bestimmten Stoff aufnehmen, als sie selbst an ihre Umwelt abgeben (wie Regenwälder und Ozeane im Fall von CO2) – im globalen Maßstab" (Brand/Wissen 2017: 43).

2014) anschließen. Dort wird etwa die These des „unbegrenzten demos“ insbesondere als eine „regulative Idee“ (Abizadeh 2017: 110) demokratietheoretisch diskutiert und damit die Weltbevölkerung insgesamt als politisches Subjekt adressiert. Aus den bisher ungelösten Legitimationsproblemen, die sich daraus ergeben, dass über nationalstaatliche Grenzziehungen bislang nur von einer Seite abgestimmt wird, obwohl die andere Seite ebenso davon betroffen ist, lässt sich der Schluss ziehen und fordern, dass die von Grenzziehungen betroffenen Migrant*innen durchaus zum Kreis derjenigen Adressat*innen hinzuzählen seien, die über solche Grenzziehungen und deren Regime, sie zu regulieren, (mit) zu bestimmen haben. Folglich sollte auch verstärkt der Ausbau von kosmopolitischen Institutionen vorangetrieben werden. Gegenüber der entgegengesetzten Auffassung einer legitimen nationalen Selbstbestimmung von Staaten in der einseitig souveränen Festlegung von Grenzen werden darüber hinaus Einwände geltend gemacht, die betonen, dass mit dem zufälligen Geburtsort angesichts globaler Ungleichheitsverhältnisse eben auch Geburtsprivilegien einhergingen, welche im meritokratischen Sinne unverdient seien. Eine nationalstaatliche Abschottungspolitik verfestige folglich solche demokratisch keinesfalls zu legitimierenden Ungerechtigkeiten (vgl. Carens 2017). Auch die Widersprüche zwischen einer Freizügigkeit binnenstaatlicher und europäischer Migrationen auf der einen Seite bei gleichzeitiger Einschränkung von Mobilität im internationalen Kontext auf der anderen sind jüngst zur Grundlage eines Plädoyers für globale Bewegungsfreiheit im Kontext weltweiter Migrationen geworden (vgl. Cassee 2016). – All dies wären wünschenswerte Alternativen zum monothematischen Habitus der hiesigen Migrationsdebatte.

Literatur

Abizadeh, Arash (2017): Demokratietheoretische Argumente gegen die staatliche Grenzhoheit. In: Dietrich, Frank (Hrsg.): Ethik der Migration. Philosophische Schlüsseltexte, Berlin: Suhrkamp, S. 98-121.

Anderson, Benedict (2005 [1983]): Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/hintergrundpapier-zum-integrationsgesetz.pdf [Zugriff: 10.09. 2019].

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Bommes, Michael (1999): Migration und Nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Bommes, Michael (2011): Nationale Paradigmen der Migrationsforschung. In: Ders. (Hrsg.): Migration und Migrationsforschung in der modernen Gesellschaft. Eine Aufsatzsammlung. IMIS-Beiträge, Heft 38/2011, S. 15-52.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im Globalen Kapitalismus. München: Oekom-Verlag.

Bukow Wolf-Dietrich (2015): Die Entdeckung der ‚ethnischen Gruppe'. Gesellschaftlicher Kontext und migrationstheoretische Kontextualisierung von Milton M. Gordons „Assimilation in American Life“. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: VS Springer, S. 77-96.

Burgis, Tom (2017): Der Fluch des Reichtums. Warlords, Konzerne, Schmuggler und die Plünderung Afrikas. Frankfurt/Main: Westend.

Carens, Joseph H. (2017): Ein Plädoyer für offene Grenzen. In: Dietrich, Frank (Hrsg.): Ethik der Migration. Philosophische Schlüsseltexte. Berlin: Suhrkamp, S. 166-211.

Cassee, Andreas (2016): Globale Bewegungsfreiheit. Ein philosophisches Plädoyer für offene Grenzen. Frankfurt: Suhrkamp.

Cassee, Andreas/Goppel, Anna (Hrsg) (2014): Migration und Ethik. Münster: mentis.

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1990): Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dürrschmidt, Jörg (2002): Globalisierung. Bielefeld: transcript.

El-Mafaalani, Aladin (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten; eine handlungstheoretische Analyse Soziologische Texte. Darmstadt: Luchterhand.

Esser, Hartmut (1983). Die fremden Mitbürger. Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Ausländern. Düsseldorf: Patmos.

Esser, Hartmut (1999): Inklusion, Integration und ethnische Schichtung In: Journal of Conflict and Violence Research, 1/1999, 1, S. 5-34.

Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 40, 2001.

Esser, Hartmut (2004): Welche Alternativen zur ›Assimilation‹ gibt es eigentlich? In: Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge, 2004, 23, S. 41-59.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

Esser, Hartmut (2008): Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? In: Kalter, Frank (Hrsg.): Migration und Integration. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48, S. 81-107.

Geier, Thomas (2018): Diesseits der Willkommenskultur – Wirksamkeitsversprechen des Sozialen im Kontext freiwilliger Flüchtlingsarbeit. In: Krüger, Jens-Oliver/Müller, Thomas (Hrsg.): Wirksamkeit als Argument. Tagungsband Wittenberger Gespräche. Wittenberg. (i.E.)

Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.) (2016): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Wiesbaden: VS-Springer.

Geisen, Thomas (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 13-34.

Grote, Maik (2011): Integration von Zuwanderern: Die Assimilationstheorie von Hartmut Esser und die Multikulturalismustheorie von Seyla Benhabib im Vergleich. Migremus Arbeitspapiere Nr. 2/2011, Bremen

Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp.

Hans, Silke (2016): Theorien der Integration von Migranten – Stand und Entwicklung. In: Brinkmann, Heinz Ullrich/Sauer, Martina (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 23-50.

Hess, Sabine/Kasparek, Bernd/Kron, Stefanie (Hrsg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Hamburg/Berlin: Assoziation A.

Lessenich, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. Berlin: Hanser.

Lessenich, Stephan (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.

Luhmann, Niklas (1975): Die Weltgesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-71.

Luhmann, Niklas (1995): Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: Ders. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 25-34.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 2011, 43, S. 49-54.

Mecheril, Paul/ Shure, Saphira (2015): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Opladen: Barbara Budrich, S. 109–121.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2019): migrationundintegration. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkungen auf die Praxis. In: Grimm, Mark/Schlupp, Sandra (Hrsg.): Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext. Weinheim und Basel: Beltz, S. 16-26.

Mecheril, Paul et al. (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Moebius, Stephan (2013): Strukturalismus/Poststrukturalismus. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 419-444.

Oltmer, Jochen (2016): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart. München: C.H. Beck.

Parsons, Talcott (1951): The Social System. California: Free Press.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Keim, Wilhelm et al. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49–63.

Radtke, Frank-Olaf (2011): Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge. Hamburg: Hamburger Edition.

Scheer, Albert (2016): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. Wiesbaden: VS-Springer.

Scherschel, Karin (2018): An den Grenzen der Demokratie – Citizenship und Flucht. In: Berlin Journal für Soziologie, 2018, 28, S. 123–149.

Schiffauer, Werner (2017): Eine neue Bürgerbewegung. In: Schiffauer, Werner/Eilert, Anne/Rudolff, Marlene (Hrsg.): So schaffen wir das. Eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 Wegweisende Projekte mit Geflüchteten, transcript Bielefeld, S.13-34.

Schraven, Benjamin (2018): Geldsendungen von Migranten. Ist Migration die bessere Entwicklungshilfe? In: Die aktuelle Kolumne. Bonn: Deutsches Institut für Entwicklungshilfe (DIE), 11.06. 2018.

Schwenken, Helen (2018): Globale Migration – zur Einführung. Hamburg: Junius.

Soysal, Yasemin N. (1996): Staatsbürgerschaft im Wandel. Postnationale Mitgliedschaft und Nationalstaat in Europa. In: Berliner Journal für Soziologie, 1996, Heft 2, S. 181–189.

Stichweh, Rudolf (2001): Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp.

Stichweh, Rudolf (2016): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.

Swaan, Abram de (1993): Der sorgende Staat: Wohlfahrt, Gesundheit und Bildung in Europa und den USA der Neuzeit, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Treibel, Annette (2011): Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim/München: Juventa.

Treibel, Annette (2015): Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.

Wacquant, Loïc (2001): Für eine Analytik rassischer Herrschaft. In: Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hrsg.): „Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit“. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001, S. 61-77.

Wimmer, Andreas/Glick-Schiller, Nina (2002): Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. In: Global Networks, 2, pp. 301-334.

MARCUS EMMERICH, ULRIKE HORMEL, JUDITH JORDING, MONA MASSUMI

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand?

1 Beobachtungen des Schulwesens: Funktionale Analyse und Biographieforschung

Der folgende Beitrag widmet sich auf Grundlage einer systemtheoretisch konturierten Inklusions-/Exklusions-Theorie sowohl der Eigenrationalität *schulorganisatorischer Adressierungs- und Allokationsstrategien*, mit denen lokale Schulsysteme auf die Flucht- und Migrationsbewegungen der letzten Jahre reagieren, als auch der *Resonanz, die jene schulorganisatorischen Adressierungs- und Allokationspraxen auf der Seite der Adressat*innen* erzeugen. Die Besonderheit der im Folgenden skizzierten empirischen Vorgehensweise besteht darin, dass Daten zweier unabhängig voneinander durchgeführter Studien vergleichend analysiert und der damit neu ermöglichte, über beide Forschungsprojekte hinausweisende Erkenntnisgewinn diskutiert wird. Während das Projekt „Flucht und Migration als Bezugspunkt kommunaler Bildungspolitik und Bildungspraxis" (Emmerich/Hormel/Jording 2016/2017) auf der Basis eines interkommunalen Fallvergleichs der Frage nachgeht, wie und auf der Grundlage welcher organisatorisch-institutioneller Praxis die Inklusion/Exklusion neu migrierter Kinder und Jugendlicher in lokale Schulsysteme betrieben wird, untersucht das Forschungsprojekt „(Dis-)Kontinuitäten in Schulbiografien von migrierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen im deutschen Bildungssystem" (Massumi 2019) u.a. die Effekte der im Zusammenspiel von schulischer Inklusion und Exklusion hervorgerufenen Mechanismen auf transnationale Schulbiografien neu migrierter Jugendlicher sowie junger Erwachsener. Aufeinander beziehbar sind die Forschungsdaten beider Projekte bereits insofern, als die Datenerhebungen in nordrhein-westfälischen Kommunen stattfanden und beide Forschungsgegenstände (Entscheidungspraxis in Bildungsinstitutionen im ersten, individuelle Bildungsstrategien im zweiten Fall) damit denselben integrations- und schulpolitischen sowie administrativ-organisatorischen Rahmenbedingungen der Beschulung sogenannter ‚Seiteneinsteiger' unterlagen. Hinsichtlich der konkreten Beschulungspraxis zeigt sich im Rahmen beider Projekte dennoch eine erhebliche Varianz sowohl auf der Ebene der kommunalen Organisation der Beschulung als auch auf der Ebene der Erfahrungen, die geflüchtete bzw. neu migrierte

Jugendliche mit einem deutschen Schulwesen machen, das sie in spezifischer Weise typisierend als ‚Seiteneinsteiger' adressiert.

Die *komparative Sekundäranalyse* der Daten beider Projekte trägt indes keine neue Fragestellung an die bestehenden Rohdaten heran, sondern versucht aus dem Datenvergleich *empirisch begründete* Interpretationsoptionen abzuleiten und erweiterte Beobachtungsmöglichkeiten zu gewinnen, um abschließend Entwicklungsperspektiven für eine erziehungswissenschaftliche Adressierungsforschung eruieren zu können. Das Erkenntnis generierende Potenzial wird hierbei vor allem in Hinblick auf die Entwicklung einer *funktionalen Analyseperspektive* gesehen, die beide Projekte in Bezug auf die Folgen bildungsorganisatorischer Entscheidungspraxen komplementär einzunehmen erlauben.

Der Beitrag setzt vor diesem Hintergrund das adressat*innenbezogene Entscheidungshandeln der institutionellen kommunalen Akteure und die institutionenbezogenen Beobachtungen der Adressierten zueinander ins Verhältnis: Im Ergebnis können auf dieser Grundlage ein institutioneller Mechanismus „pädagogischer Schließung" (Emmerich 2016) sowie dessen strukturelle Folgen nachgezeichnet werden. Die komparative Reanalyse der erhobenen Daten hat hierbei primär explorativen Charakter, kann allerdings über den konkreten Beobachtungsgegenstand beider Forschungsperspektiven hinausgehend dazu beitragen, das methodologische Potenzial einer auf den Kontext von Migration und Flucht bezogenen systemtheoretischen Adressierungsforschung auszuloten.

2 ‚Seiteneinsteiger' im deutschen Schulsystem: Zur aktuellen Forschungslage

Auch nach über einem halben Jahrzehnt der vermehrten Migrations- und Fluchtbewegungen in die Bundesrepublik liegen zur Bildungssituation von neu migrierten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen bis auf wenige Ausnahmen kaum systematisch erhobene Daten und empirisch tragfähige Befunde vor (vgl. zusammenfassend El-Mafalaani/Massumi 2019). Auf Grundlage systematisierender Darstellungen der Beschulungsformen in den Bundesländern (Massumi et al. 2015) und vereinzelter empirischer Studien zur regionalen bzw. lokalen Beschulungspraxis (Brüggemann/Nikolai 2016, Emmerich/Hormel/Jording 2016/2017, Karakayali et al. 2017, Panagiotopoulou/Rosen/Karduck 2018) zeichnet sich jedoch ab, dass institutionelle Handlungsstrategien aktualisiert werden, die bereits zu Beginn der 1970er Jahre angewandt (vgl. Czock 1993, Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999, Massumi 2019) und rückblickend zu einem Teil des Problems der strukturellen Bildungsbenachteiligung in der Migrationsgesellschaft geworden sind. Dies betrifft nicht nur die gegenwärtig dominante Beschulungsform der Vorbereitungsklassen sowie die schulische Kategorisierung migrierter und geflüchteter Minderjähriger als ‚Seiteneinsteiger' (vgl. Radtke 1996), sondern auch die sich abzeichnende Praxis, die Bildungsintegration dieser Kinder und Jugendlichen systematisch in den gering qualifizierenden Bildungsgängen des Schulsystems anzusiedeln. Über Jahrzehnte hinweg wurde primär den Hauptschulen die organisatorische und professionelle Kompetenz für die Inklusion neu migrierter Kinder in das Schulsystem zugewiesen, mit der Folge, dass diese als eine Gruppe von Schüler*innen adressiert wurden, denen kollektiv mit niedrigeren Leistungserwartungen begegnet wurde.

Entsprechend lassen sich in den Reaktionsweisen des deutschen Schulwesens auf Flucht und Migration über die Jahrzehnte hinweg unschwer die Kontinuitätslinien einer operativ kompensationsorientierten und strukturell desintegrierenden Institution erkennen. Allerdings ist weder die Frage nach den möglichen systemimmanenten Ursachen für diesen institutionellen Stillstand und das Beharrungsvermögen tradierter Organisationsroutinen hinreichend untersucht, noch liegen bislang Studien vor, die Auskunft darüber geben, wie die durch das Bildungssystem als ‚Seiteneinsteiger' klassifizierten Schüler*innen mit der Erfahrung einer differenziellen Adressierung umgehen. Die beiden Projekte, die den Ausgangspunkt für diesen Beitrag darstellen, bearbeiten jeweils eine Seite des damit formulierten Desiderats. Bislang mangelt es an Forschungsdesigns, die Biographie- und Organisationsforschung systematisch auf den Beobachtungsgegenstand der In- und Exklusionsmechanismen beziehen können. Ein entsprechend multiperspektivisch und mehrebenenanalytisch angelegtes Design wäre allerdings notwendig, um die jeweiligen Beobachtungsgrenzen beider Forschungstraditionen überwinden und der Komplexität des Gegenstandes Rechnung tragen zu können. Der folgende Beitrag stellt einen Versuch dar, sich diesem Desiderat zu stellen und geht der Frage nach, welche Resonanz die Beobachtung und Adressierung von Schüler*innen als ‚Seiteneinsteiger' durch das Bildungssystem bei den solchermaßen Adressierten erzeugt und wie diese das Bildungssystem vor dem Hintergrund dieser Adressierung zurückbeobachten. Die Daten werden dabei auf Grundlage eines gemeinsamen theoretischen Ausgangspunktes interpretiert, der im Folgenden zunächst dargelegt werden soll.

3 Institutionell-organisatorische Schließung: Inklusion/Exklusion im Erziehungssystem

Den gemeinsamen Referenzpunkt beider Projekte bildet die system- bzw. differenzierungstheoretische Variante einer Theorie der Inklusion/Exklusion (Luhmann 1999/2005, Stichweh 2009), auf deren Grundlage forschungsorientierende Fragestellungen und beobachtungsleitende Unterscheidungen entwickelt werden. Gegenüber einer gängigen Auslegung dieses Theoriekonzepts, die Inklusion auf die Ebene der Funktionssysteme und Exklusion auf die Ebene der Organisation verteilt (Nassehi 2004), gehen die folgenden Überlegungen davon aus, dass Inklusion/Exklusion als eine Form der *sozialen Differenzierung* verstanden werden muss, die auf den Ebenen Gesellschaft (Funktionssysteme), Organisation und Interaktion je ebenenspezifisch im Modus der *differenziellen Beobachtung von Personen* operiert (Emmerich/Hormel 2013). *Soziale* Differenzierung meint hierbei die Unterscheidung und Bezeichnung von Individuen im Klassifikationsschema askriptiver Gruppenzugehörigkeit (ebd.). Des Weiteren wird angenommen, dass diese in-/exklusive Beobachtung von Individuen durch soziale Systeme (etwa die Organisationen des Erziehungssystems) in selbstreferenzieller Weise erfolgt und sich kommunikativ (und deshalb empirisch beobachtbar) in Form von Adressierungspraxen artikuliert, mit denen diese Systeme Bezug auf ihre personale Umwelt nehmen. In Anschluss an Weber kann diese Form der differenziellen *und* differenzierenden Adressierung im Modus Inklusion/Exklusion als ein Mechanismus *institutionell-organisatorischer Schließung* redefiniert werden, der entgegen dieser Theorietradition (Mackert 2004) gerade nicht durch konfligierende präexistente soziale Gruppen (Klassen, Schichten, Milieus), sondern durch adressierende Institutionen bzw. Systeme prozessiert

wird (Emmerich 2016). Ausgehend von der differenzierungstheoretischen Annahme einer funktionalen Polykontexturalität sozialer Ereignisse, interessieren sich die weiteren empirischen Analysen für Schließungsprozesse auf der Organisations- und Interaktionsebene des *Erziehungssystems*, sodass Operationen *pädagogischer Schließung* in den Forschungsfokus rücken (ebd.). Methodologisch hat diese Perspektive den Übergang von der Adressat*innen- zu einer Adressierungsforschung zur Folge, die sich den sozial differenzierenden Schließungsoperationen auf organisatorisch-institutioneller Ebene widmet, um die gesellschaftliche Genese sozialer Differenzphänomene rekonstruieren zu können. Während die Konstruktion personaler Differenz in der Regel als sozial-imaginäre Ebene der Gesellschaftsbeschreibung erkenntniskritisch als methodologischer *„groupism"* hinterfragt werden kann (Brubaker 2004), stellt die sozial- und erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion der In-/Exklusionsoperationen, die zu sozialem *„group-making"* (ebd.) führen, in der Regel ein erhebliches *methodisches* Problem dar: So können sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsverfahren *soziale* Ungleichheit nur durch Referenz auf *ex ante* gesetzte Gruppenkategorien (z.B. Nationalität, Geschlecht, Religion, Ethnizität, Schicht/Milieu, Behinderung) beschreiben, ohne deren soziale Genese selbst zum Gegenstand der wissenschaftlichen Beobachtung machen zu können (Emmerich/Hormel 2017).

Die im ersten Teil bereits skizzierten Studien versuchen ausgehend von diesen theoretischen und methodologischen Überlegungen zu Inklusion/Exklusion im Erziehungssystem die Frage nach der Funktion und den Folgen der differenziellen und differenzierenden Adressierung von Kindern und Jugendlichen als ‚Seiteneinsteiger' durch (kommunale) Schulsysteme zu beantworten:

- Die erste Studie untersucht auf Basis dokumentarisch ausgewerteter Expert*inneninterviews mit Akteuren des kommunalen Integrations- und Bildungswesens Strategien der Allokation sog. ‚Seiteneinsteiger' innerhalb der lokalen Sekundarschulstrukturen und interessiert sich hierbei insbesondere für die organisatorische Konstruktion von Problem-Lösungs-Komplexen. Sie bietet damit eine *funktionale* Analyse der *institutionell-organisatorischen Schließungsoperationen selbstreferenziell adressierender kommunaler Schulsysteme* (Emmerich/Hormel/Jording 2016/2017). Das Projektdesign ist als interkommunaler Fallvergleich (vier Kommunen in NRW) angelegt, sodass die beobachtbaren Varianzen im Zuweisungsverfahren bei gleichen Regelungsstrukturen (z.B. Erlassen) auf die kommunale Ebene zugrechnet werden können.
- Die zweite Studie rekonstruiert anhand narrativer Interviews Bildungsbiographien von Migrant*innen, die im Jugend- und jungen Erwachsenenalter nach Deutschland migriert und ins weiterführende Schulsystem in NRW gelangt sind, und untersucht dabei im Spezifischen den Zusammenhang zwischen systembedingten Inklusions- sowie Exklusionseffekten und subjektiver Handlungsfähigkeit der ‚Seiteneinsteiger' (Massumi 2019). Zugleich können *Adressierungsresonanzen* auf der Seite der Schüler*innen beobachtet werden. Darüber hinaus kann dieser Zugang die *sozialen Differenzierungsfolgen institutionell-organisatorischer Schließung* sichtbar machen.

Ob und in welcher Weise sich systemtheoretisch informierte Organisationsforschung und Biographieforschung im Sinne konvergenter Beobachtungsweisen gewinnbringend aufeinander beziehen lassen, soll anhand konkreter empirischer Analysebeispiele eruiert werden. Der Versuch, beide Forschungsperspektiven im Modus einer korrespondierenden Dateninterpretation aufeinander zu beziehen, verfährt hierbei notwendigerweise tentativ und selektiv

zugleich: Wir konzentrieren uns auf die Rekonstruktion von Problem-Lösungs-Komplexen, die sich in den Daten beider Projekte artikulieren.

4 Differenzielle Adressierung und institutionelle Schließung: Komplementäre Analysen

4.1 Adressiert durch ein selektives Schulsystem: Vorbereitungsklassen als gruppenspezifische Selektionsphase

Im Rahmen des kommunalen Fallvergleichs war zunächst die Annahme forschungsleitend, dass sich infolge des unterschiedlich strukturierten Schulplatzangebotes in den untersuchten vier Kommunen auch eine erhebliche Varianz hinsichtlich der konkreten Beschulungspraxis abbilden müsste. Diese Varianzannahme bestätigt sich zunächst insofern, als sich auf der Grundlage unserer Daten tatsächlich unterschiedliche Allokationsstrategien zeigen: In zwei Kommunen (*K1 und K3*) versuchen die für die Zuweisung zu Schulen zuständigen Stellen im Rahmen der verpflichtenden Seiteneinsteigerberatung eine ‚Passung' zwischen den neu migrierten Schüler*innen und einer Sekundarschulform herzustellen. Während *Kommune 4* über ein relativ großes Angebot an Hauptschulplätzen verfügt und dieses für die Zuweisung nutzt, verzichtet *Kommune 2* auf eine leistungsbezogene Differenzierung ex ante und weist nach dem Kriterium der Wohnortnähe zu. Zunächst scheinen die vier Kommunen folglich divergierende *Entscheidungsprämissen* für die Zuweisung neu migrierter Schüler*innen zu präferieren. Wie sich in der weiteren Analyse zeigt, wird die Entscheidung für eine *faktische Schulformzuordnung* allerdings in allen vier Kommunen auf die Ebene der Schule selbst verschoben: Die zwei Jahre dauernde Phase der Vorbereitungsklasse bzw. des Vorbereitungsunterrichts wird als eine gruppenspezifische Selektionsphase für ‚Seiteneinsteiger' gehandhabt. Wie kommt es dazu?

Wenn schulisch verwertbare Dokumente wie Zeugnisse fehlen, werden in K1 und K3 kleine ‚improvisierte' Leistungstests durchgeführt und auf Basis diffuser und spekulativer Kriterien die Bildungsnähe bzw. Bildungsferne der Familien zu eruieren versucht, um Entscheidungsprämissen für eine begründete Zuweisung zu einer niveaudifferenzierten Schulform zu gewinnen. So wird etwa in Kommune 1 die Eigeninitiative von Eltern, die die Beratungsstelle aufsuchen, als „ein Indiz dafür" gewertet, „dass die Eltern sehr bildungsbeflissen sind und wollen, dass ihre Kinder zur Schule gehen, möglichst schnell". Auch die Beratungsstelle in Kommune 3 scheint auf soziale Herkunftskriterien auszuweichen, wenn eine Niveaudifferenzierung nicht möglich ist:

> „Und dann gibt es natürlich noch so da ist jetzt die Gefahr des Klischees natürlich groß, aber ich behaupte das jetzt einfach mal, man kann aber auch schon ungefähr sagen, je nach regionaler Herkunft in den Ländern, wie groß der Bildungshintergrund."

Weshalb zwei der vier kommunalen Beratungsstellen überhaupt ein ‚Passungsproblem' konstruieren, liegt in der strukturellen Verknappung der Hauptschulplätze infolge eines sukzessiven Abbaus in den vorangegangenen Jahren begründet:

> „Und naja, (…) dann sagen wir halt: okay wir empfehlen dem Kind den Besuch eines einer Klasse im Jahrgang sechs Gesamtschule Realschule Gymnasium mehr haben wir nicht. Hauptschulen gibt es hier nicht mehr in KOMMUNE 3, genau."

Weil das historisch etablierte Routineverfahren, ‚Seiteneinsteiger' als Hauptschüler*innen zu adressieren und in dieser Schulform zu bündeln, ressourcentechnisch aufgrund des fehlenden Schulplatzkontingents nicht (mehr) möglich ist, weichen beide Kommunen auf eine *differenzierende Zuweisung* aus. Beide kommunalen Stellen *konstruieren strukturelle Passungsprobleme*, um ‚Seiteneinsteiger' nunmehr differenziell als Gesamt-, Real- oder Gymnasialschüler*innen adressieren zu können. Dies geschieht jedoch paradoxerweise auf der Ebene der kommunalen Zuständigkeit für *äußere Schulangelegenheiten*, die formal nicht mit schulischen Differenzierungsaufgaben betraut ist. Nicht nur, weil eine solche ‚Als-ob'-Leistungsdifferenzierung infolge der erwartbar massiven ‚Fehlerquote' pädagogisch kaum begründbar ist, sondern auch, weil sich die nachgeschalteten staatlichen Schulämter auf der Ebene der *inneren Schulangelegenheiten* und der entsprechenden Zuständigkeit für Personalressourcen faktisch nicht an den Differenzierungsempfehlungen der kommunalen Stellen, sondern an der Verfügbarkeit freier Schulplätze orientieren, entsteht innerhalb des Allokationssystems eine endemische Ungewissheit hinsichtlich der ‚eigentlichen' Entscheidungsprämissen.

Es lässt sich jedoch rekonstruieren, dass mit der organisatorischen Konstruktion von Passungs- und Ressourcenproblemen ein strukturelles Paradox bearbeitet wird, dass sich für die kommunalen Stellen wie für die staatlichen Schulämter nicht lösen lässt: Es ist innerhalb der Kommunen unklar, ob eine Vorbereitungsklasse an die Schulform mit Übernahmeziel gekoppelt ist oder nicht. Dieses Paradox artikuliert sich in dem Moment, in dem alle Sekundarschulformen – auch die Gymnasien – aufgrund des quantitativen Drucks, Schulplätze bereitstellen zu müssen, durch die kommunale Schulentwicklungsplanung in die Beschulung von ‚Seiteneinsteigern' involviert werden, und wird nunmehr mit den üblichen organisatorischen Mitteln und Mechanismen der Gruppierung und der Selektion im deutschen Schulwesen gelöst: Aus dem Förderstatus ‚Seiteneinsteiger' wird ein *gruppenspezifischer Selektionsstatus*. Neu migrierte Schüler*innen werden damit weiterhin implizit, aber systematisch (Ausnahmen bestätigen die Regel) als Hauptschüler*innen adressiert, auch wenn sie nicht auf einer Hauptschule beschult werden. Das historisch tradierte Adressierungs- und Gruppierungsmuster (s.o.) reproduziert sich folglich auch im Fall der aktuellen Beschulungspraxis. So erklärt etwa ein schulischer Akteur in Bezug auf das Prinzip der Vorbereitungsklasse:

> „[D]as ist ja, was die [gemeint sind die Schüler*innen der VKL] auch missverstehen: Die denken, sie sind jetzt an einem Gymnasium, sie sind Gymnasiasten. Nein, die sind jetzt hier an einem Gymnasium, weil hier gerade Platz in so einer Seiteneinsteigerklasse ist, ne? Die sind noch nicht im Bildungsgang Gymnasium, sondern das wird dann nach zwei Jahren, wenn wir die dann, wenn dieser Erstförderzeitraum aufhört, dann müssen wir entscheiden, was ist der angemessene Bildungsgang."

Die maximal zweijährige Vorbereitungsklasse dient entsprechend der Generierung belastbarer Selektionsprämissen, sie ersetzt mit anderen Worten die Leistungsmarkierung durch die Grundschule, sie soll die ‚Black Box' ‚Seiteneinsteiger' in Bezug auf die Leistungsbeurteilung ausleuchten. Es ist angesichts der systematischen *Redefinition* der zweijährigen Förderphase als Selektionsphase in allen Kommunen auch plausibel, dass die kommunalen Stellen das Problem der potenziellen Fehlzuweisung deshalb bagatellisieren können, weil sie davon ausgehen können, dass das Schulsystem, das sie lediglich ‚von außen' beobachten, im Modus seiner inneren Differenzierungsmechanismen die *entscheidenden* Entscheidungsprämissen für die Zuweisung der Schüler*innen zu Schulformen bereitstellen wird – oder, wie es ein kommunaler Akteur formuliert: „Wobei ich sagen muss, ich mache auch nichts kaputt dauerhaft."

4.2 Adnan, Sadaf, Taraneh und Nargiza: Wege aus der Adressierungsfalle

Die Legitimität der kommunalen Allokationsverfahren wird – und dies mag überraschen – jedoch auch aus der Perspektive der involvierten institutionellen Akteure mithin als problematisch erachtet: Mehrfach wird auf die Durchlässigkeit des Schulsystems verwiesen, die bildungsbiographisch folgenreiche Fehlzuteilungen im Verlauf der Vorbereitungsklasse kompensieren könne. Dass diese Beschulungsphase damit jedoch als ein *Sonderselektionsverfahren* für ‚Seiteneinsteiger' redefiniert wird, die erst *durch* dieses Verfahren zu einer Sondergruppe gemacht werden, entzieht sich erkennbar dem Reflexionsvermögen der befragten Akteure. Ein erhebliches Folgeproblem, das durch diese Form der selektiven Gruppierung entstehen dürfte, betrifft die Resonanzen auf die damit verbundenen differenziellen Adressierungen: Wie gehen die betroffenen Schüler*innen mit der Art und Weise um, in der sie durch das ‚anonyme' Allokationssystem organisatorisch adressiert und das bedeutet: vorselektiert werden? Damit stellt sich die Frage, inwieweit bereits die *Form der Organisation der selektiven Beschulung* und die damit verbundenen differenziellen Adressierungen als Hauptschüler*in, Realschüler*in oder Sonderschüler*in, *einen eigenen Cooling-Out-Effekt* generiert.

Wenn wir die Perspektive wechseln und die Daten der Studie „(Dis-)Kontinuitäten in Schulbiografien von migrierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen im deutschen Bildungssystem" hinzuziehen, eröffnen sich komplementäre Analyseperspektiven: Dies gilt insbesondere für Sequenzen aus den biographischen Interviews, in denen die erfolgreich auf einen höheren Bildungsweg gelangten Schüler*innen die Eigenlogik der deutschen Schule und die konkreten Allokationsmodi innerhalb des kommunalen Schulsystems, in das sie eingegliedert wurden, zu interpretieren versuchen. In den folgenden kurzen Passagen artikulieren sie Bemühungen, das neue Schulsystem und seine Operationsweise zu *verstehen*, um eigene Bildungsstrategien *gegen* die Adressierungspraxis und die Differenzierungslogik des schulischen Feldes entwickeln zu können. Entsprechend handelt es sich bei den vier ausgewählten Fällen – *Adnan, Sadaf, Taraneh und Nargiza* – um ein hochselektives Sample, da sich alle (mehr oder weniger erfolgreich) der ‚Adressierungsfalle Seiteneinsteiger' aktiv zu entziehen versuchen. Während *Taraneh* und *Nargiza* ihre Schule noch eigeninitiativ suchen konnten, mussten *Adnan* und *Sadaf* kurze Zeit später bereits ein kommunales Allokationsverfahren durchlaufen, das ihnen eine Fehlzuweisung auf eine Hauptschule einbringt: *Sadaf*

kann dies erfolgreich und mit Unterstützung einer Lehrkraft dadurch korrigieren, dass sie ein Privatgymnasium findet, das sie aufnimmt, *Adnan* scheitert dagegen an dem Versuch, die Hauptschule zu verlassen. *Taraneh* hat nach einer mehrmonatigen Suche ein Gymnasium gefunden, das zur Aufnahme bereit war, *Nargiza* besucht eine Gesamtschule.

Alle vier sehen sich im Verlauf ihres je spezifischen Weges in das gegliederte kommunale Schulsystem mit zwei Adressierungsproblemen konfrontiert: Zum einen werden sie gegenüber dem Bildungsstatus, den sie im Herkunftsland hatten, aus unterschiedlichen, nicht transparenten Gründen abgewertet; zum anderen registrieren sie, dass sie einer Gruppe von Schüler*innen zugerechnet werden, der innerhalb des Schulsystems die geringsten Lernmöglichkeiten eröffnet werden: der Gruppe der Hauptschüler*innen. *Adnan* beschreibt, welche praktischen Implikationen aus dieser Adressierungsweise in seinem Fall resultieren:

> „im Iran, also da war ich ja nicht auf einer einfachen Schule, sondern auf einer staatlich-elitären Schule. Das war schwer und dann sind wir plötzlich hierhin gekommen. […] Die Lehrer haben uns wie im Kindergarten Bilder gezeigt und gefragt, was das ist und wir mussten dann antworten ‚Apfel'. […] Ich habe gefühlt, dass ich im Iran so lange in der Schule war und so viel gelernt habe, aber jetzt bin zurückgekehrt zum Anfang."

Sadaf weist darauf hin, dass dieses Adressierungsproblem unter den Schüler*innen allgemein bekannt ist, zugleich wird deutlich, *dass nicht der Status ‚Seiteneinsteiger', sondern der Status ‚Hauptschüler' das eigentliche Problem ist:*

> „auf der Hauptschule, auf der ich war, die Anderen=meine Freunde sagen auch immer, dass// /äh/ (.) ‚ich will nicht mehr hier sein! Wir müssen unsere /äh/ Schule umtauschen=umtauschen und wir müssen andere Schule gehen. Wir brauchen=wir müssen nicht hier in Hauptschule bleiben."

Zudem beobachtet sie, dass die Zuordnung zur ‚Gruppe der Hauptschüler*innen' nicht nur einer soziokulturellen Gruppierungs- und Selektionspraxis der Schule folgt, sondern auch mit einer systematischen Vorenthaltung von Lerngelegenheiten und Bildungschancen verbunden ist:

> „auf der Hauptschule auf der ich war, waren die meisten// /mmh/ (.) also die Schule war eher für Migranten, zum Beispiel sind da sehr viele Türken Albaner// /äh/ Deutsche habe ich da nicht gesehen. Und die Art und Weise wie unterrichtet wird, ist auch zu hundert Prozent anders. […] Das ist vollkommen anders als auf meiner Schule. Hier sind fast nur Deutsche und beim Lernen// /äh// es gibt auch bestimmte Regeln im Unterricht, die Kinder dürfen nicht sprechen, wenn sie etwas sagen wollen, dann müssen sie um Erlaubnis bitten."

Taraneh, die mehrere Monate nach einem angemessenen Gymnasium sucht, weil sie feststellt, dass ihre Chancen auf einem soziokulturell homogenen ‚deutschen' Gymnasium eher gering sind, entscheidet sich schließlich für eine Schule, die dieser Gruppierungsdeterminante nicht folgt:

> „keine Schule hat mich aufgenommen und ich glaube, das war die viert/ fünfte Schule. Aber da haben wir halt gesehen, hier sind Ausländ/ und es ist ein Gymnasium. Dann haben wir diese hier genommen."

Das Gemeinsame der vier Schüler*innen – und dies ist eine wesentliche Erkenntnis, die sich aus dem Vergleich der unterschiedlichen Forschungszugänge ergibt – lässt sich indes nicht auf einen strukturidentischen Erfahrungsraum als Geflüchtete oder den sozialen oder bildungsbezogenen Status im Herkunftsland zurückführen. Vielmehr zeigen ihre Selbst- und Fremdbeschreibungen eine besondere Beobachtungshaltung: Sie agieren als *kompetente Beobachter des deutschen Schulsystems* und entwickeln hierbei einen geradezu analytischen Blick auf die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen, die ihnen dieses Schulsystem aufnötigt. Das Attribut ‚kompetent' bezieht sich dabei auf den Umstand, dass sie in der Lage sind, auf der Basis ihres erfahrungsbasierten Vorwissens Schulsysteme miteinander vergleichen zu können. *Adnan*, der an einer Hauptschule ‚festsitzt', betont beispielsweise, dass er im Iran „ja nicht auf einer einfachen Schule, sondern auf einer staatlich-elitären Schule" gewesen sei und führt im Interview später aus:

> „Von Anfang an, seitdem wir in Deutschland sind, haben wir verstanden, was eine Hauptschule ist, was ein Gymnasium ist, was eine Gesamt ist. (.) Wir haben von Anfang an gesagt, dass sie uns nicht unbedingt auf das Gymnasium, aber zumindest auf eine Real oder eine Gesamt schicken sollen."

Auch *Taraneh* ist hinreichend mit den Prinzipien differenzierender Schulsysteme vertraut und kann daher eine privilegierte Bildungsposition und die damit zusammenhängende Adressierungsweise ohne weiteres für die Interviewende reflektieren:

> „und im Gymnasium war ich, also da war eine Schule für HOCHBEGABTE. Das heißt für die intelligentesten/ Gymnasium also für die, die sehr// (.) also ((lacht)) (..) ja und dann/ /äh/ (.) dann bin ich hierhin gekommen."

Selbstverständlich kann sie vor diesem Hintergrund einen Vergleich zum deutschen Schulsystem und seiner prinzipiell ähnlich aufgebauten Differenzierung ziehen und nimmt daher bewusst einen längeren täglichen Schulweg in Kauf.

5 Multiperspektivische Adressierungsforschung: Pädagogische Schließung in kommunalen Schulsystemen

Zusammenfassend lässt sich ein *institutioneller Mechanismus pädagogischer Schließung* nachzeichnen, der darauf basiert, dass der Zugang zu höheren Bildungsgängen trotz der Formalinklusion in das Schulsystem, trotz der Einrichtung von Vorbereitungsklassen an allen Sekundarschulformen und trotz der politischen Vorgabe der integrativen Beschulung für neu migrierte/geflüchtete Schüler*innen informell geschlossen wird. Organisatorisch realisiert wird dieser Mechanismus jedoch gerade auf Basis der organisatorischen Maßnahmen, die die Förderung und möglichst rasche Eingliederung der ‚Seiteneinsteiger' in Regelklassen gewährleisten sollen. Faktisch – und dies ist die ernüchternde Erkenntnis – lässt sich auch in Bezug auf die Seiteneinsteigerbeschulung ein Schulwesen bei dem beobachten, was es routinemäßig, normalerweise und ‚qua Funktion' tut: differenzieren, gruppieren, selektieren und legitime Ungleichheit erzeugen. Dies mag auch der sachliche Grund sein, weshalb diese

Schließungsrationalität opak und anonym bleibt: der wissenschaftliche Mehrwert der skizzierten Vorgehensweise einer systemtheoretisch informierten Institutionenforschung liegt daher darin, sich nicht mit der vordergründigen Sichtbarkeit organisatorischer Formen und der variierenden Eigensinnigkeit der kommunalen Strategien zu begnügen, sondern im Modus der funktionalen Analyse danach zu fragen, wessen Probleme hierbei eigentlich und hintergründig gelöst werden – in diesem Fall diejenigen eines Schulwesens, das für Schüler*innen ohne hinreichende Sprachkompetenzen im Deutschen eine in-/exkludierende Adressierung vorsieht, die sie organisatorisch zu einer Sondergruppe macht und ihnen mit pädagogischen Sondererwartungen begegnet, die ihnen den ‚normalen' Zugang zu allen Bildungsgängen verschließt.

Gerade die Auswertung der biographischen Interviews kann deutlich machen, dass es nach wie vor eine Kontinuität innerhalb des deutschen Schulwesens zu geben scheint, neu migrierte Schüler*innen systematisch als ‚Hauptschüler*innen' zu adressieren und sie damit aus den höheren Bildungsgängen auszuschließen. Der Umstand, dass das zugrunde gelegte Sample im Fall der interviewten Schüler*innen hochgradig selektiv aus denjenigen besteht, die sich gegen diese Kontinuität zur Wehr setzen, macht den Blick frei auf die etablierten Erwartungsstrukturen des schuladministrativen und schulpraktischen Feldes, die nach wie vor wirksam sind: Es ist die Ausnahme, die hier eindrücklich die Regel bestätigt und den eingangs skizzierten institutionellen Stillstand im deutschen Bildungswesen angesichts des migrationsgesellschaftlichen Wandels sichtbar werden lässt.

6 Multiperspektivische Adressierungsforschung: Methodologische Implikationen

Die Eigensinnigkeit und organisatorische Selbstreferenz, die sich im Entscheidungshandeln der Institutionen zeigt, verursacht methodologisch betrachtet erhebliche Beobachtungsprobleme: Die Generierung von Prämissen für Allokationsentscheidungen bleibt innerhalb der mehrebenendifferenzierten Schulsysteme weitgehend intransparent und lässt sich erst auf dem Weg der vergleichenden Analyse von einerseits Beobachtungspraxen, andererseits Legitimationssemantiken sichtbar machen. Diesen organisationstheoretisch und methodologisch erwartbaren Problemen wurde mit einem entsprechenden Forschungsdesign begegnet. Die Komplementärperspektive, die sich aus den biographischen Interviews erschließt, hält hierbei Überraschendes bereit: Einerseits lässt sich zeigen, dass die differenziellen Adressierungsweisen und Allokationsentscheidungen der Bildungsorganisationen bei den Adressat*innen Resonanzen erzeugen, die als ein organisatorischer *Cooling-Out*-Effekt in Erscheinung treten. Die vier Schüler*innen opponieren erkennbar gegen diesen Effekt: Sie nehmen ihre leistungsbezogene ‚Degradierung' nicht passiv hin, sondern bringen sich in eine aktive Handlungsposition und entwickeln Strategien gegen den Schließungsmechanismus. Dabei – und dies ist der entscheidende Aspekt – stellen sie nicht nur die organisatorische Logik eines hochselektiven deutschen Bildungssystems in Rechnung, sondern gleichermaßen die informellen, aber sichtbaren sozial differenzierenden Gruppierungsmechanismen der gegliederten Schulstruktur.

Andererseits fällt aus methodologischer Perspektive auf, dass sie bei dem Versuch, die schulischen Allokationsrationalitäten zu *verstehen*, vor Beobachtungsprobleme gestellt sind,

die denen der Organisations- bzw. Institutionenforschung entsprechen: Die Intransparenz der Entscheidungsprämissen im Allokationsprozess stellt für sie eine der größten Herausforderungen dar, nicht zuletzt, weil sie keine Systematik hinsichtlich der Adressierungspraxis erkennen können: Wiederholt wird in den Interviews die Irritation darüber geäußert, dass Freunde und Mitschüler*innen in der gleichen Situation nicht auf die gleiche Weise behandelt werden. *Sadaf* etwa kann sich die Verweigerung des Schulleiters der Hauptschule, ihr den Wechsel auf das Gymnasium zu ermöglichen, nur dadurch erklären, dass er seine ‚guten' Schüler*innen nicht abgeben will: „Ja, (.) der wollte das nicht, weil wir gute Schüler sind. Aber das habe ich nicht verstanden, weil gute Schüler ja auf das Gymnasium sollen (..) ((lacht))." Zugleich bemerkt sie, dass dieses Verhalten *nicht den meritokratischen Prinzipen des Schulsystems entspricht,* sodass hinsichtlich des diffusen institutionellen Entscheidungshandelns der Eindruck der Willkür entsteht. Zu einem homologen Ergebnis kommen auch unsere Analysen.

Der Umstand, dass die betroffenen Schüler*innen ein auf denselben Beobachtungsgegenstand bezogen – organisationales Entscheidungshandeln – Verstehensprobleme lösen müssen, resultiert in ihrem Fall aus dem existentiellen Druck, gegen die Bildungsbarrieren agieren zu müssen, mit denen sie konfrontiert sind. Obwohl sie über keine ‚Theorie' schulischer Organisation verfügen, sind sie sensibel für Widersprüche und Paradoxien: Sie zeigen sich hierbei als alltagskompetente Beobachter des Schulsystems, nicht zuletzt, weil sie über ‚transnationale' Erfahrungen mit anderen nationalen Schulsystemen verfügen, die sie befähigen, eine ‚systemvergleichende' Beobachtungsperspektive zu entwickeln. Dass diese jedoch nicht immer hilft, muss *Adnan* erfahren, als der bereits zugesagte Wechsel von der Hauptschule auf eine Gesamtschule mit besserer Förderung revidiert wird und er die Folgen dieses *Cooling-Out* für sich und seinen Freund formuliert, den dasselbe Schicksal ereilt hat: „Amir* ist jetzt vier fünf Tage nicht in die Schule gekommen. Wir haben jetzt überhaupt keine Lust mehr auf die Schule, weil uns das plötzlich sehr getroffen hat." Das anonym operierende und paradox funktionierende Allokationssystem schließt ihn und andere aus dem Leistungswettbewerb um Bildungserfolg aus.

Literatur

Brubaker, Rogers (2004): Ethnicity without groups. Cambridge/Massachusetts/London: Cambridge University Press.

Brüggemann, Christian/Nikolai, Rita (2016): Das Comeback einer Organisationsform. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Czock, Heidrun (1993): Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt a. M.: Kooperative Verlag.

El-Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona (2019): Flucht und Bildung. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer', Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück/Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).

Emmerich, Marcus (2016): Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86, S. 102-115.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, S. 103-121.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Scherr, Albert/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis Sonderheft, S. 115-125.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2017): Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: Die Deutsche Schule, 4, S. 209-222.

Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı /Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: Die Deutsche Schule, 4, S. 223-235.

Luhmann, Niklas (1999): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band I und II. Frankfurt/M.: Suhrkamp-Verlag.

Luhmann, Niklas (2005): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung Band 6. Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 226-251.

Mackert, Jürgen (Hrsg.) (2004): Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag.

Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter: systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Peter Lang Verlag.

Massumi, Mona et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln. http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [Zugriff: 12.05.2016].

Nassehi, Armin (2004): Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine theoretische Skizze. In: Schwinn, Thomas (Hrsg.): Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung. Frankfurt a. M.: Humanities online, S. 323-352.

Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Karduck, Stefan (2018): Exklusion durch institutionalisierte Barrieren. Einblicke in die pädagogische Praxis einer sogenannten Vorbereitungsklasse für geflüchtete Kinder und Jugendliche in einem marginalisierten Quartier von Köln. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedermann, Petra (Hrsg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, S. 115-131.

Puskeppeleit, Jürgen/Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999. Band I. In: Interkulturelle Studien: Materialien – Texte – Dokumente 31. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49-63.

Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 29-42.

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (…) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“

Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im Spannungsfeld von Pluralismusdiskurs und Diskriminierung[1]

1 Einleitung

Die lange Zeit postulierte These, dass Religion im Zuge von Säkularisierungsprozessen in modernen Gesellschaften künftig eine nur noch marginale Rolle spielen würde, gilt mittlerweile als überholt (exemplarisch Berger 1999, Riesebrodt 2001, Graf 2004). Neben der Säkularisierung, wenn nicht gar an ihrer Stelle, wird daher *weltanschauliche Pluralisierung* als ein grundlegendes Merkmal der Moderne gehandelt (Berger 2015).

In Erziehungskontexten und für die Erziehungswissenschaft sind eine Revitalisierung religionsbezogener Diskurse und das Thema weltanschaulicher Pluralisierung in verschiedenen Hinsichten interessant und relevant. Hierauf verweisen bspw. aktuelle rechtliche, öffentliche und auch pädagogische Auseinandersetzungen: Zu nennen wären etwa Debatten zum Kreuz im Klassenzimmer (z.B. Jakobs 2000), zum Islamunterricht an Schulen oder zur Frage des Kopftuchs muslimischer Lehrerinnen und Schülerinnen (Karakaşoğlu 2006, Berghahn 2017). Im Kern dieser Aushandlungsprozesse steht wiederkehrend und strukturell das Spannungsverhältnis zwischen individueller (positiver oder negativer) Religionsfreiheit und staatlichem Neutralitätsgebot. Die Themen selbst und auch entsprechende gerichtliche Entscheidungen sind gesellschaftlich umstritten. Mitverhandelt werden hier grundlegende Zugehörigkeits- sowie Norm- und Wertkonzepte und damit nicht weniger als die Frage nach dem Verhältnis

1 Diese Publikation erscheint im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten“ an der Goethe-Universität Frankfurt /Justus-Liebig-Universität Gießen.

von Mehrheit und Minderheiten und damit die nach der Beschaffenheit von (nationalstaatlich verfasster) Gesellschaft.

Dass sich diese Konflikte und Auseinandersetzungen, das Ringen um Zugehörigkeit und um die Gültigkeit von Normen insbesondere in öffentlich verantworteten Erziehungs- und Bildungsorganisationen abspielen, ist naheliegend. Trifft doch gerade hier staatlich-öffentlich verbürgerter Erziehungs-, Bildungs- und Geltungsanspruch auf die Privatheit von Person und Familie, deren Selbstbestimmungsrecht sich spätestens an der Schulpflicht bricht. Als öffentliche und staatliche Einrichtungen, die auf die Inklusion der Gesamtbevölkerung ausgerichtet sind, stehen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen angesichts gesellschaftlicher Diversifikation zudem vor pädagogischen und auch organisatorischen Herausforderungen sowie Selbstvergewisserungsprozessen. Auch in der universitären Ausbildung und Professionalisierung angehender Pädagog*innen spielen Fragen im Hinblick auf die Themen Heterogenität und weltanschauliche Pluralisierung eine zunehmend bedeutende Rolle. Pädagogische Professionelle sind dazu angehalten, auch vor dem Hintergrund eigener religiöser und/oder politischer Selbstpositionierungen eine anerkennende und weltanschaulich neutrale, aber dennoch authentische Haltung gegenüber ihrer Klientel zu entwickeln. Dieser pädagogisch wie erziehungswissenschaftlich relevante Themenkontext wird aktuell im Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes bearbeitet, das auch den Ausgangspunkt dieses Textes darstellt. Bei dem Projekt handelt es sich um ein erziehungswissenschaftliches Teilprojekt, angesiedelt im LOEWE-Schwerpunkt „Religiöse Positionierungen: Konstellationen und Modalitäten in christlichen, jüdischen und islamischen Kontexten“ (RelPos). Anknüpfend an das bereits beschriebene Spannungsverhältnis zwischen staatlichem Neutralitätsgebot und individueller (positiver/negativer) Religionsfreiheit im Kontext von Bildungsorganisationen und pädagogischer Professionalität fragt das Projekt u.a. danach, wie sich Studierende der Erziehungswissenschaft und des Lehramts zu den An- und Aufforderungen moderner Pädagogik im Horizont einer pluralen Gesellschaft ins Verhältnis setzen. In den Blick genommen werden dazu Selbstpositionierungen von sich selbst als religiös beschreibenden Studierenden im Horizont ihrer Bildungs- und Ausbildungsbiographie. Gefragt wird dabei explizit auch nach Diskriminierungserfahrungen im Bildungsverlauf.

Bei der Durchführung und ersten Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass insbesondere weibliche Studentinnen des Lehramts, die sich selbst als muslimisch positionieren und sich für das Tragen eines muslimischen Kopftuchs entschieden haben, teilweise über massive Diskriminierungserfahrungen insbesondere in den Praktikumsphasen sowohl in den Schulen als auch in den begleitenden Praxisseminaren berichten. Diese Form der Diskriminierung im Kontext der Lehrer*innenausbildung wurde bereits als Antimuslimischer Rassismus ausgewiesen und empirisch dokumentiert (z.B. Karakaşoğlu/Wojciechowicz 2017).

Wie genau sich jedoch betroffene Studentinnen in Bezug auf solcherart Diskriminierungen in Ausbildungsverhältnissen positionieren und auch biographisch in ein Verhältnis setzen, welche Widerständigkeiten sie gegenüber Fremdzuschreibungen und Ausschließungen hervorbringen, ist bislang wenig expliziert worden. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Text. In einer Verknüpfung aus bildungsbiographischer und diskurstheoretischer Perspektive sowie anhand eines empirischen Beispiels sollen Positionierungen zwischen Pluralismusdiskurs und Diskriminierung herausgearbeitet werden. Die subjekt- und diskurstheoretischen Prämissen werden im folgenden Kapitel kurz skizziert (2.). Anschließend wird der öffentliche und rechtliche Diskurs um die so genannte ‚Kopftuchdebatte‘ im schulischen Kontext

konturiert (3.). Es folgt eine exemplarische Analyse einer Interviewpassage. Die Interpretation zeigt in zugespitzter Weise auf, in welchem Widerspruch der affirmative und normativ aufgeladene Diskurs um Pluralismus und eine diskriminierende Fremdpositionierung angehender muslimischer Lehrerinnen zueinanderstehen. Gleichzeitig werden subjektive Aneignungs- und Ermächtigungsfiguren sichtbar. Den Schluss des Textes bildet ein Fazit (5.).

2 Bildungsbiographische Positionierungen im Horizont von Diskurs, Diskriminierung und Agency – Theoretische und methodologische Perspektivierungen

Theoretisch und methodologisch schließt unsere Studie zu religiösen Positionierungen insbesondere an zwei Forschungsstränge der Biographieforschung an: Den ersten zentralen Bezugspunkt bildet ein sich aktuell neu justierendes Forschungsfeld, das sich der „Analyse des Zusammenhangs von Bildung und Ungleichheit, insbesondere im Hinblick auf Prozesse der Teilhabe und Ausgrenzung“ (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016: 26) widmet. Formuliert wird hier der Anspruch, Relationierungen zwischen institutionellen Logiken, individuellen Lebensverläufen und biographischen Bearbeitungen vor dem Hintergrund von Ungleichheitsverhältnissen zu rekonstruieren. So beziehen sich Dausien et al. inhaltlich auf bildungsbiographische Bedeutungszuschreibungen von Elternhaus und Herkunftsmilieu (ebd.: 34ff.). Durch autobiographische Erzählungen werde zum einen sinnvoll zwischen Herkunft und dem „späteren Lebensschicksal“ (ebd.: 35) vermittelt und so zum anderen Identität im Modus von Kontinuität konstruiert. Die biographisch aufgerufenen Lebenswelten, soziale Zugehörigkeiten und Strukturen verwiesen dabei zugleich auf (soziale) Kontexte und Positionierungen der Subjekte und auf individuelle Sinnkonstruktionen (ebd.: 41f.). Im Analysefokus befinden sich dementsprechend „Subjekt-Kontext-Relationen“, die „am Fall“ zu untersuchen seien (ebd.: 33). In biographiewissenschaftliche Analysen einbezogen werden dabei auch gesellschaftliche, diskursive und institutionelle Kontexte sowie die Interaktionssituation des Interviews. Relevant gesetzt werden zudem kollektiv verankerte „Erfahrungs- und Deutungsstrukturen“ (z.B. Religionszugehörigkeit) (ebd.: 29). Das bildungswissenschaftliche Interesse eines solchen Forschungskonzeptes bestehe darin, so die Autorinnen, die

> „Wirkungsweisen der pädagogischen Institutionen und professionellen Praxen sowie die Handlungsspielräume und Bildungswege der Individuen, die sich im Feld des Bildungssystems „bewegen“ und hier eine wesentliche „Teilstrecke“ ihres Weges durch den sozialen Raum zurücklegen“ zu rekonstruieren (ebd.: 34).

Das Verhältnis von Bildungsbiographie und Bildungsinstitution wird dabei nicht als statisches Passungsverhältnis, sondern als interdependenter, offener und potentiell widersprüchlicher Prozess gedacht, bei dem das Subjekt über das „Potential der Biographizität“ und eine gewisse Widerständigkeit gegenüber strukturellen Bedingungen verfügt (ebd.: 42). Besondere Relevanz für die Konstruktion von Bildungsverläufen und Bildungsbiographien sowie für Teilhabechancen und Ausschlüsse wird dabei „signifikanten Anderen“, oder auch *gatekeepern* zugeschrieben (ebd.: 52).

Methodologisch geht es den Autorinnen weniger um den Nachvollzug lebensweltlicher subjektiver Perspektiven, sondern darum im Modus einer *theoretical sensitivity* (ebd.: 32, Verweis auf Glaser/Strauss 1967) das verfügbare Wissen und mögliche Kontextualisierungen hinzuzuziehen, um „Subjekt-Kontext-Relationen“ im Sinne einer abduktiven Logik zu erschließen.

Zu diesem verfügbaren und kontextualisierenden Wissen zählen Dausien et al. (2016: 31, Herv.i.O.) auch *diskursives Wissen,* das als „explizit oder implizit – gewissermaßen als „Subtext“ und selbstverständlich vorausgesetzter Bedingungsrahmen der biographischen Erzählung – thematisiert“ wird.

Unsere Überlegung ist nun, dass bei Konflikten, die sich einerseits im Horizont von Religion und Islam und andererseits in Bildungskontexten abspielen, die gesellschaftlichen und öffentlichen Diskurse und Auseinandersetzungen virulent sind. Immer wenn es um Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus geht, ist auch mit einer gesellschaftlichen, strukturellen Verankerung von Deutungsmustern und mit machtvollen Mehrheits-/Minderheitsverhältnissen zu rechnen (Rommelspacher 2009). Im Folgenden wird daher der theoretisch-methodologische Rahmen um die Perspektive einer „Verwobenheit von Biographie, Diskurs und Subjektivität“ (Völter et al. 2005: 12) erweitert.

Tina Spies (2015/2017) stellt z.B. eine Konzeptualisierung des Verhältnisses von Subjekt und Diskurs vor, bei der subjektive Handlungsmacht/Agency im Mittelpunkt stehen, gleichzeitig jedoch gesellschaftliche Machtverhältnisse relevant gesetzt werden. Die zentrale Unterscheidung bei Spies, die sich hier stark auf Stuart Hall bezieht, ist die zwischen im Diskurs verorteten *Subjektpositionen* auf der einen und den *Positionierungen* einzelner Individuen auf der anderen Seite. Während Subjektpositionen auf diskursiv verfügbare und potentielle sowie überindividuelle Identifikations- und Sinnzusammenhänge verwiesen, seien mit Positionierungen die je individuellen und eigenmächtigen sowie produktiven Bearbeitungen eben jener Subjektpositionen gemeint (Spies 2017: 73ff.). Anders als Foucault jedoch, der die Frage nach individueller Handlungsmacht und „subversivem Potential in biographischen Erzählungen“ eher ausgespart habe (Spies 2015: 147) ließe sich mit Stuart Hall genau hier eine weiterführende Perspektive diesbezüglich ausmachen. Folge man ihm, könnten Positionierungen als Ausdruck und Möglichkeit von Handlungsmacht, von *Agency* interpretiert werden (Spies 2017: 79ff.).

Das Verhältnis zwischen Diskurs und Subjekt sei dabei keinesfalls als einseitig oder statisch zu verstehen. Zwar würden Individuen im Modus von *Anrufungen* in bestimmte Subjektpositionen „hineingerufen“ (ebd.: 73f.), auch müssten sie sich bestimmten Subjektpositionen unterwerfen, um überhaupt sprechen zu können. Andererseits handele es sich bei den individuellen Positionierungen um iterative Versionen, um *nicht-identische Kopien* von Subjektpositionen, in die Individuen mehr oder weniger *investieren,* diese mehr oder weniger für sich in Anspruch nehmen und denen gegenüber sie sich mehr oder weniger konträr und subversiv widersetzen und widerständig zeigen könnten (ebd.: 79). An dieser Stelle tritt deutlich der Bezug zu Althussers (1977) Konzept der Anrufung hervor, durch die das Individuum als Subjekt konstituiert wird und durch die Verbindungen zwischen Individuum und Diskurs entstehen, welche Spies im Anschluss an Hall als *Artikulationen* beschreibt.

Durch Artikulationen würden Diskurs und Subjekt miteinander, so Hall, „*vernäht*“ (Hall 2018: 173). In diesem Akt des Vernähens verorten Hall und damit auch Spies *Identität* und

Identifikation (ebd., Spies 2017: 77). Weder handele es sich dabei um einen einseitigen Prozess des ‚Angesprochenwerdens‘ und der Fremdpositionierung (ebd.: 80f., Verweis auf Mecheril 2006) noch um bewusste Prozesse einer aktiven Identifikation und Entscheidung bzw. um einen willentlichen Selbst-Anschluss. Auch könne kein Subjekt dauerhaft auf eine Subjektposition und Identität reduziert werden. Im Gegenteil könnten mehrere, sich widersprechende, Positionen eingenommen und diese auch wieder verlassen werden.

Angenommen wird, dass sich Diskurse und Subjektpositionen in einem permanenten Wandel befinden und stets als unabgeschlossen zu verstehen sind. *Differenz* bildet vor diesem Hintergrund für Hall einen essentiellen Bestandteil jeder Identität (Spies 2017: 74ff.). Das Subjekt bleibt allerdings auch angesichts der eigenen Handlungsmächtigkeit unentrinnbar mit Diskursen verwoben, so dass Diskurse in dieser Perspektive einschränkendes wie ermöglichendes Potential zugleich besitzen. Schließlich entscheidet sich auch entlang der gesellschaftlichen Machtposition der/des Einzelnen, ob und wie dem Subjekt Möglichkeiten von Widerständigkeit und Agency gegeben sind. Handlungsmacht sei damit ungleich verteilt (ebd.: 79ff.). Biographieanalyse könne so immer auch als Diskursanalyse verstanden werden – die zentrale Frage sei dann jedoch vor allem, *wie* Subjektpositionen eingenommen werden und nicht nur *welche* (ebd.: 84).

3 Musliminnen zwischen Pluralismusdiskurs und ‚Kopftuchstreit‘

Was die allgemeine mediale Berichterstattung betrifft, so scheinen insbesondere die (Folge-)Ereignisse des 11. Septembers 2001 und die so genannte ‚Flüchtlingskrise‘ von 2015 die aktuelle öffentliche Wahrnehmung des Islam und von Muslim*innen nachhaltig zu beeinflussen. Etabliert hat sich eine Perspektive, die den Islam und Muslim*innen pauschal über explizite und implizite normative Zuschreibungen als fremd und bedrohlich markiert (s. z.B. Wagner 2010, Spielhaus 2013, Logvinov 2017). Die Vielschichtigkeit individueller religiöser Überzeugungen und Bekenntnisse (vgl. Karakaşoğlu-Aydin 2000) werden im Zuge generalisierender islam- und/oder kopftuchkritischer Argumentationsmuster ausgeblendet. Speziell das Kopftuch gilt zudem als „Symbol für die Unterdrückung der Frau, für Rückschrittlichkeit“ sowie als „ein Symbol der Abgrenzung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und damit für die fehlende Bereitschaft zur Integration“ (Boos-Nünning 2007: 127). Eine solcherart vereindeutigende und generalisierende sowie abwertende Perspektive, mit der das Bild der vermeintlich ‚Anderen‘ mehrheitsgesellschaftlich produziert wird, lässt sich auch unter der Überschrift Antimuslimischer Rassismus diskutieren (vgl. Uçar/Kassis 2019, Shooman 2014, Attia 2009). Aufrufen lässt sich auch die Perspektive einer „Muslimisierung“ (z.B. Lingen-Ali 2015), bei der es um eine Form der Rassifizierung von Menschen geht, die aufgrund bestimmter phänotypischer Merkmale als muslimisch ‚gelesen werden‘. Musliminnen mit Kopftuch sind von antimuslimischen Ressentiments in besonderer und mehrfacher Hinsicht betroffen; die Sichtbarkeit des Kopftuches exponiert sie noch stärker für Anfeindungen.

Wendet man sich dem Feld der Schule zu, so zeigt sich ein Argumentationsmuster, in dem Frauen mit Kopftuch tendenziell abgesprochen wird, öffentliche Funktionsrollen einnehmen zu können. Befürchtet wird, dass sie als Lehrerinnen ein religiös konnotiertes und

politisch aufgeladenes Symbol in die Klassenzimmer tragen und damit dem staatlichen Neutralitätsgebot entgegenstehen, den Schulfrieden gefährden und die negative Religionsfreiheit Anderer unterminieren. Festgehalten werden muss an dieser Stelle allerdings, dass Deutschland verfassungsrechtlich kein laizistisches Prinzip verfolgt, das eine strikte Trennung von Staat und Religion vorsieht (vgl. auch Berghahn/Rostock 2009). Schule soll in Deutschland per Gesetz ausdrücklich ein für religiöse Lebensäußerungen offener Ort sein. Religiöser Pluralismus (auch jenseits der christlichen Konfessionen) und dessen Sichtbarkeit sind vorgesehen und rechtlich geregelt.[2] Leitend sind hier die Prinzipien der positiven und negativen Religionsfreiheit des Einzelnen bei gleichzeitiger Gewährleistung religiöser und weltanschaulicher Neutralität des Staates. Eine affirmative und bevorzugende Bezugnahme auf das Christentum im Sinne eines prägenden „Kultur- und Bildungsfaktors, wie er sich in der abendländischen Geschichte herausgebildet hat" (BVerfGE, zit. nach Germann/Wiesner 2014: 152) war dabei zunächst nicht ausgeschlossen.

Diese gesetzlichen Regelungen und ihre Auslegung werden spätestens seit Beginn der 2000er Jahre im Zuge religiöser Pluralisierung herausgefordert. Als Ausgangspunkt des ‚Kopftuchstreits' in Deutschland kann der Rechtsstreit zwischen der Lehramtsaspirantin Fereshta Ludin und dem Land Baden-Württemberg gelten. Die Muslima hatte in letzter Instanz vor dem Bundesverfassungsgericht (BVerfG) geklagt, nachdem ihr das Land Baden-Württemberg eine Einstellung als beamtete Lehrerin aufgrund ihres Kopftuches verweigert hatte. Das am 24. September 2003 gesprochene Urteil des BVerfG brachte jedoch keine Klarheit: Obwohl das Gericht die Ablehnung Fereshta Ludins als Bewerberin für den Schuldienst als einen Eingriff in ihre Glaubensfreiheit und ungestörte Religionsausübung gemäß Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG wertete, delegierte es die Entscheidung – unter Verweis auf die Notwendigkeit einer Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften – an die jeweiligen Bundesländer. Acht der sechzehn Bundesländer setzten daraufhin ein Kopftuchverbot um (Karakaşoğlu 2009: 294).

Diese Situation wurde im Jahr 2015 erneut durch das BVerfG revidiert: Vor dem Hintergrund individueller Glaubens- und Bekenntnisfreiheit wurde 2015 in einem wegweisenden Beschluss ein generelles Verbot für das Tragen eines Kopftuchs im Schuldienst untersagt und die Bundesländer aufgefordert, ihre Schulgesetze im Sinne eines Pluralismus befördernden und diskriminierungsfreien Zugangs zum Lehrer*innenberuf zu überarbeiten. Nur wenn der Schulfriede oder die staatliche Neutralität in Gefahr sei, könne im Einzelfall – bei konkret zu machender, nicht abstrakter Gefahr – das Tragen eines Kopftuchs untersagt werden. In Bezug auf das Schulgesetz in NRW wurden zudem Passagen, in denen christlich-abendländische Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen bevorteilt werden, für nichtig erklärt. Diese, so die Richter*innen des Bundesverfassungsgerichtes, verstoßen „gegen das Verbot der Benachteiligung aus religiösen Gründen (Art. 3 Abs. 3 Satz 1 und Art. 33 Abs. 3 GG)" (vgl. die Pressemitteilung Nr. 14/2015 des BVerfG vom 13. März 2015).[3]

Parallel zu diesen rechtlichen Entwicklungen haben im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs affirmative, auf Diversität und Pluralismus, ausgerichtete Konzepte Konjunktur. Die Rede ist bspw. von einer „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 2019), von

2 Zur grundrechtlichen Position und ihrer Entstehung vgl. German/Wiesner 2014.

3 Zu finden unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/bvg15-014.html, zuletzt abgerufen 29.05.2019.

„Diversity in der Erziehungswissenschaft“ (Walgenbach 2017) oder auch Migrationspädagogik (Mecheril 2010). Bildungspolitisch ist *Inklusion* der neue Bildungsimperativ und es gibt eine Vielzahl an Schulprogrammen und Initiativen sowie Einzelschulen, die sich gegen Rassismus und Diskriminierung und für die ‚Anerkennung von Vielfalt‘ und ‚Toleranz‘ einsetzen. Der anerkennende Umgang mit Diversität kann heutzutage als erwartete Schlüsselkompetenz pädagogischer Professioneller gelten.

Doch nach wie vor ist die Zahl kopftuchtragender Lehrerinnen in den einzelnen Bundesländern überschaubar. In Hessen unterrichteten 2017 beispielsweise 13 Lehrerinnen und Referendarinnen mit Kopftuch (vgl. Deutscher Bundestag 2017: 6).[4] Und auch wenn durch den Beschluss des Bundesverfassungsgerichts, wie Berghahn (2016) konstatiert, „die liberal-rechtsstaatliche Normalität im Grundsatz wiederhergestellt“ (ebd.: 52) wurde, ist die Frage, wann genau der Schulfriede gestört und die staatliche Neutralität verletzt wird, weiterhin ungeklärt und kontingent. Dies führt dazu, dass Kopftuchträgerinnen der Zugang zu staatlichen Bildungsinstitutionen, bspw. in Berlin, teilweise nach wie vor verwehrt wird (vgl. SPIEGEL ONLINE 2018).[5] Zudem belegen erziehungswissenschaftliche Untersuchungen, dass kopftuchtragende Lehrerinnen und Studentinnen in Bildungsinstitutionen mitunter von schwerwiegenden Diskriminierungserfahrungen betroffen sind (vgl. Karakaşoğlu/Wojciechowicz 2017).

4 Empirische Einlassungen: „Ja, (…) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“

Bevor einzelne Passagen eines Interviews vorgestellt und interpretiert werden, soll kurz etwas zum methodischen Vorgehen in der Studie gesagt werden. Den Interviewpartner*innen war bekannt, dass das Interesse der Studie ihrer eigenen Religiosität/Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft gilt. Es wurde kein Erzählstimulus gewählt, der ‚unverstellt‘ den Blick auf ‚das Leben‘/die ‚Lebensgeschichte‘ richtet und zur Erzählung auffordert, sondern es wurden im Modus eines themenzentrierten bzw. problemzentrierten Interviews (Witzel 1985, Schorn 2000) sowohl strukturierte als auch erzählgenerierende Fragen kombiniert. Entlang der Lebensalter und dem chronologischen Durchlauf durch die Bildungsinstitutionen wurden jeweils (bildungs-)biographisch selbst- und fremdzugeschriebene Bedeutungsdimensionen von Religiosität und Religionszugehörigkeit erfragt und wechselseitig zwischen Interviewten und Interviewer*in hervorgebracht.

Bei den folgenden Interpretationen von Interviewpassagen wird vor dem Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses auf weiterführende Aussagen zum gelebten und auch zum erzählten Leben der Interviewpartnerin Nesrin Eldem[6] verzichtet. Im Mittelpunkt steht die Analyse konkreter Erzählpassagen, die wir angelehnt an das offene Kodierverfahren der Grounded

---

4 Zu finden unter: https://www.bundestag.de/resource/blob/531764/49278f4c929edacd5c8e5858d69c6c67/wd-8-036-17-pdf-data.pdf, zuletzt geprüft am 17.04.2019.

5 Zu finden unter: https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/kopftuchverbot-an-schulen-so-unterschiedlich-sind-die-regeln-fuer-lehrerinnen-a-1206983.html, zuletzt geprüft am 17.04.2019.

6 Der Name ist anonymisiert.

Theory (Strauss/Corbin 1996) und Bambergs (2004) Ansatz der „Positioning Analysis“ im Anschluss an Spies (2015) interpretiert haben.

Der Fall Nesrin Eldem

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Nesrin E. 26 Jahre alt. Sie studiert Englisch und Französisch mit dem Berufswunsch Lehramt in der Sekundarstufe. Sie hat das erste Staatsexamen abgeschlossen und studiert im zweiten Semester Erziehungswissenschaften als Zweitstudium. Sie beschreibt sich selbst als religiös und trägt nach eigener Auskunft seit etwa dreieinhalb Jahren ein muslimisches Kopftuch (Hijab). Auf die Frage des Interviewers, wie ihr näheres oder auch universitäres Umfeld auf ihre Religiosität/Religionszugehörigkeit reagiert, berichtet Nesrin E. von einer für sie einschneidenden Erfahrung, die sie im fünften Semester ihres Lehramtsstudiums gemacht hat. Den Rahmen bildet eine Unterrichtssimulation im Kontext eines Vorbereitungsseminares für ein Schulpraktikum. Dort sei ein von Studierenden präsentiertes Familienbild durch den Dozenten kritisiert worden. Seine Begründung für die Kritik sei gewesen, dass ein blonder Vater, eine blonde Mutter und ein blondes Mädchen „eine sehr klischeehafte Familie“ (425-426) abbilden würde und dass dieses Bild „nicht mehr die gesellschaftliche Realität“ (428) darstelle und Minderheiten wie Patchworkfamilien und homosexuelle Paare mit Kind ausgeblendet würden. Laut Nesrin E. habe sich der Dozent dabei regelrecht in Rage geredet und das Seminar um 45 Minuten überzogen. Er habe versucht den Studierenden zu verdeutlichen, dass sie als „Lehrkraft die Gesellschaft, wie sie existiert, ins Klassenzimmer zu holen haben“ (431-432).

Die Beschreibung von Nesrin E. in dieser Sequenz zeigt, dass sie sich durch den Dozenten als angehende Lehrerin adressiert verstanden fühlt. Diese Adressierung beschränkt sich nicht auf das Formale, sondern sie versteht diese als normative Aufforderung, Pluralität in Bildungseinrichtungen zu fördern und zu unterstützen. Dieser eröffneten Subjektposition unterwirft sich Nesrin E. und positioniert sich entsprechend. Auf die vom Dozenten postulierte normative Ordnung, Vielfalt von Lebensentwürfen im Kontext Schule zu fördern, erklärt sie: „Was ja stimmt. Das muss ja als Pädagoge getan werden, *wir müssen das*“ (432). Dass sie sich selbst als einer Minderheit zugehörig positioniert und sich selbst in das affirmative Pluralismuskonzept einbezieht, macht sie etwas später deutlich:

> „Und ich dachte mir, ja cool. Ich meine, (.) wenn wir bedenken, dass *wir jetzt mit Kopftuch* auch, in Anführungsstrichen, eine Minderheit sind in der Gesellschaft, fand ich das toll und hab mir auch dann in dem Moment noch die Frage gestellt, ok, dann (.) würde er sich auch für uns so vehement einsetzen“ (442-445).

In ihrer Exposition wird deutlich, dass Nesrin E. den Dozenten zunächst als legitimen Sprecher ausweist. Sie beschreibt sich in doppelter Hinsicht als in den Diskurs involviert und positioniert (als angehende und professionelle Pädagogin sowie als Angehörige einer Minderheit).

Diese im Sinne einer Vielfaltssemantik positiv konnotierte Erzählung wird dann jedoch durch Nesrin E. selbst gebrochen und zwar in dem Moment, in dem sie von einer Erfahrung während ihres Schulpraktikums berichtet. Sie führt in diese Erzählpassage ein, indem sie

beschreibt, wie sie sich in einem Klassenzimmer auf eine Unterrichtseinheit mit anschließendem Feedback vorbereitet. Als sie erfährt, dass der Dozent, der für das Feedback zuständig ist (es handelt sich um denselben) im Lehrerzimmer eingetroffen ist, habe sie ihn aufgesucht, um ihn zu begrüßen. Doch der Dozent habe sich ihr gegenüber in unerwarteter Weise verhalten. Dieser habe sie „wirklich ganz, ganz, ganz, ganz starr“ (456) angesehen, „als wären ihm gleich die Augen aus dem […] Kopf rausgekullert“ (455-456). Zunächst habe sie sich nichts dabei gedacht und sei davon ausgegangen, dass der Dozent einfach nur müde wäre. Anschließend beschreibt Nesrin E. die Situation des Feedbacks ihrer Unterrichtseinheit:

> „Und dann (.) wurde es plötzlich ganz persönlich. Und, ähm, ich war gar nicht darauf gefasst und dann hat er halt gefragt: ‚Ja, Frau (Anonymisiert), mmh, Sie wissen ja, also‘, nein er hat gesagt: ‚Ich nehme an, dass Sie das Kopftuch aus Überzeugung tragen‘. Ja. ‚Ähm, aber Sie wissen ja, mit den gesetzlichen Regelungen wie das so ist, ne, ähm, (.) dass das halt mit Kopftuch und so nicht geht‘. […] Und da waren halt auch andere Kommilitoninnen dabei, man konnte halt immer mitgehen und zuschauen. Ähm, ‚ja sie wissen ja, dass das in Hessen ganz schwierig ist‘. Also ich war auch gar nicht darauf vorbereitet, dass er jetzt mit mir über sowas redet. Und, ähm, und dann haben die, die anderen Kommilitoninnen wussten das nicht und haben gesagt: ‚Ah, das wussten wir gar nicht, aber sie kann es ja in einem anderen Bundesland versuchen und so‘ und dann hat er halt immer so abgewimmelt: ‚Mmh, ne ist auch ganz schwierig in anderen Bundesländern, mmh, ne‘. […] Und letztendlich hat er mich dann gefragt: ‚Ja, Frau (Anonymisiert), wären Sie denn nicht bereit den Lehrerberuf aufzugeben?‘ (1) Und (.) (lachend) ich war erstmal baff […]. Ähm, also ich habe da irgendetwas geschwafelt. Ich-, ich war auch gar nicht darauf vorbereitet, dass er mir jetzt, (.) dass er mich sowas fragt. Also er könnte ja, er könnte ja (.) sagen, (.) also die Frage würde ich ja auch verstehen, wenn er sagen würde: ‚Ja Frau Eldem wir wollen Sie als Lehrkraft nicht verlieren, wür-‘, also die Frage höre ich auch öfter: ‚Würden Sie denn nicht daran denken, das Kopftuch abzusetzen?‘, ne. Und nicht: ‚Wären Sie bereit den Lehrerberuf aufzugeben?‘. Das war dann so ein Schlag ins Gesicht. Und dann (.) habe ich an die (.) Simulation im Seminar gedacht und wie er s o diskutiert hat, dass wir doch die gesellschaftliche Realität ins Klassenzimmer zu holen haben, und dass es doch noch die Homosexuellen gibt und die Minderheiten und die und jenige. […] Also ich weiß nicht, ob ich zu emotional an die Sache rangehe, weil ich eben (.) ja, in der, also, (.) in dem Moment mich schon angegriffen gefühlt habe. Aber (.) ich fand das irgendwie so, da-, dahinter steckt für mich eine Doppelmoral“ (463-489).

Nesrin E.s Erzählung liest sich zunächst wie eine Geschichte der Entzauberung und der Enttäuschung der pädagogischen Versprechungen des Pluralismus und der Zugehörigkeit. Sie beschreibt, wie aus ihrer Sicht der Dozent sein Feedback von einer sachlichen auf eine persönliche Ebene verlagert. Im Mittelpunkt steht plötzlich nicht mehr ihre Leistung als Lehramtsanwärterin, sondern sie selbst als religiöse Person, die in einer öffentlichen Seminarsituation zunächst nach ihrer „Überzeugung“ gefragt wird, mit der sie das Kopftuch trägt. Um dann darüber belehrt zu werden, dass sie mit Kopftuch aufgrund der rechtlichen Situation keine Lehrerin werden könne. Nesrin E. beschreibt aus ihrer Sicht, wie ihr durch den Dozenten eine paradox anmutende Subjektposition zugemutet wird, die sich außerhalb des pädagogischen und gesellschaftlichen „Wir“ befindet und gegen die sie selbst in der Situation auch keine Gegenposition einnehmen kann. Sie wird implizit dazu aufgefordert, die Fremdpositionierung des Dozenten anzunehmen, d.h. anzuerkennen, dass die Aufgabe ihres Berufsziels unter den gegebenen Voraussetzungen (religiöse Überzeugung und rechtlicher Rahmen) die einzige logische Schlussfolgerung ist. Folgt man den Ausführungen von Nesrin E., so scheint der Dozent weder zu bedauern, dass die gesetzliche Grundlage Kopftuchträgerinnen vom Lehrer*innenberuf ausschließt, noch versucht er Alternativen zu erörtern. Die zentrale Kritik

der Interviewpartnerin bezieht sich jedoch darauf, dass der Dozent gar nicht erst danach fragt, ob sie denn bereit wäre, ihr Kopftuch abzusetzen – diese Frage scheint für ihn mit dem Verweis auf die religiöse „Überzeugung" der Studentin erledigt. In diesem Moment „vernäht" der Dozent Nesrin E. mit der Subjektposition der ‚kopftuchtragenden Muslima' und allen diskursiv eingelagerten Konsequenzen, so dass sie selbst dieser Artikulation nichts mehr entgegensetzen kann, ohne ihre eigenen religiösen Überzeugungen öffentlich in Frage zu stellen. Die Entscheidung darüber, eine gläubige Muslima zu sein und dennoch das Kopftuch evtl. abzusetzen, um Lehrerin sein zu können wird ihr in diesem Moment genauso genommen wie die Möglichkeit, das Problem auf Seiten der Gesetzgebung zu suchen und als Widerspruch zu pluralistischen Konzepten zu markieren. Das Interview bietet der Studentin Nesrin E. die Möglichkeit, sich ausgehend von dieser Erfahrung, die sie als „Schlag ins Gesicht" beschreibt, in der Interaktion mit dem Interviewer als legitime Sprecherin sowie als Pädagogin und Teil der Gesellschaft zu positionieren und zu rehabilitieren. Dazu attestiert sie dem Dozenten Doppelmoral und Unglaubwürdigkeit. An den pädagogischen Grundsätzen einer auf Pluralismus und Anerkennung ausgerichteten Pädagogik hält sie im weiteren Interviewverlauf fest. Bestätigt durch die inzwischen erfolgte Revision des Bundesverfassungsgerichts, in der ein pauschales Kopftuchverbot für Lehrerinnen für unzulässig erklärt wird, kann Nesrin E. nun auch gegenüber den Hierarchien des universitären Ausbildungsbetriebs in Distanz treten. Letztendlich beschreibt sie die Erfahrung mit dem Dozenten als Diskriminierungserfahrung, als Erfahrung mit einem „doofen Dozenten" und dass man eben wissen müsse, dass solche Sichtweisen existieren (520-522).

5 Fazit

Im Mittelpunkt unserer Betrachtung stand die Frage, wie Studentinnen, die sich für das Tragen eines islamischen Kopftuchs entschieden haben, Diskriminierungserfahrungen bildungsbiographisch bearbeiten und sich positionieren. Im Anschluss an theoretisch-methodologische Überlegungen, die Biographie- und Diskurstheorie miteinander verknüpfen, wurde der diskursiven Einbettung von Positionierungen bzw. Subjektpositionen besondere Relevanz zugeschrieben.

Am Beispiel Nesrin E. wird so Verschiedenes deutlich. Einerseits treten diskursive Rahmungen bildungsbiographischer Erzählungen deutlich hervor. Im Dickicht differenter und sich wiederstreitender diskursiver Aussagen-Komplexe, die vielfach normativ eingefärbte Subjektpositionen aufwerfen, sind angehende Pädagog*innen dazu aufgefordert, sich innerhalb der im pädagogischen Feld geführten Pluralismusdebatte(n) zu verorten. Hierbei spielt die Biographie insofern eine Rolle, als sie Individuen auf ganz unterschiedliche Art und Weise für Diskurse öffnet. Der Fall Nesrin E. macht auf spezifische Konstellationen aufmerksam, in denen sich Angehörige von Minderheiten im Kontext von Pluralismusdebatten mitunter wiederfinden: potentiell möglich ist mindestens eine doppelseitige Positionierung als (zukünftige) Professionelle *und* als Angehörige einer Minderheit. Das kann bedeuten, dass sie in besonderer Weise mit diskursimmanenten Paradoxien, Problemkonstellationen sowie Diskriminierungen konfrontiert werden.

Andererseits wird aber auch deutlich, dass Diskurse bildungsbiographisch ganz unterschiedlich angeeignet und bearbeitet werden können. Nesrin E. löst sich im Kontext des Interviews von der ihr zugeschriebenen Subjektposition, die ihren Widerhall in der Diskursfigur der ‚vereindeutigten Muslima‘ findet, und eignet sich über ihre eigene Narration das Geschehene in seiner erzählten Wiederholung auf spezifische Weise an. In der Interviewsituation positioniert sie sich als legitime Sprecherin und delegitimiert den Dozenten moralisch und argumentativ. Nicht kommuniziert werden von Nesrin E. allerdings strukturelle Dimensionen von Ungleichheit und Diskriminierung im Kontext von Bildungsorganisationen. Ihr Fokus richtet sich auf die Person des Dozenten und dessen Verhaltensweisen, während die institutionellen Rahmenbedingungen, die solcherart Diskriminierungserfahrungen in einem professionellen Setting allererst möglich machen, ausgespart bleiben.

Das vorab kommunizierte Setting des Projektkontextes und die Interviewsituation gibt Nesrin E. anscheinend die Möglichkeit, ihre bildungsbiographisch erarbeitete Distanzierung zu dem Geschehenen, ohne das Risiko erneut verletzt zu werden, zu thematisieren. Sie selektiert und differenziert dabei zwischen der widersprüchlichen und negativen Erfahrung und dem Wissens- und Reflexionsangebot, das der jetzt delegitimierte Dozent ihr macht: Sie hält an einem auf Pluralismus ausgerichteten pädagogischen Selbstverständnis fest. Das neue Urteil des BVerfG ermöglicht ihr zusätzlich eine Subjektposition, welche die Konsistenz ihrer Bildungsbiographie nicht mehr unmittelbar in Frage stellt. Rückblickend wird die beschriebene Diskriminierungserfahrung bildungsbiographisch sogar positiv gewendet. Nesrin E. geht davon aus, dass sie antimuslimischen Ressentiments künftig patenter und mit erhobener Stimme entgegentreten und Lehrerin werden kann.

Literatur

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA.

Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.

Bamberg, Michael (2004): Positioning With Davie Hogan. Stories, Tellings, and Identities. In: Daiute, Colette/Lightfoot, Cynthia (Eds.): Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society. Thousand Oaks/London/New Deli: Sage Publications, pp. 135-158.

Berger, Peter L. (1999): The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics. Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.

Berger, Peter L. (2015): Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Berghahn, Sabine/Rostock, Petra (2009): Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bielefeld: transcript.

Berghahn, Sabine (2016): Kopftuchverbote für Lehrerinnen im Rückblick. In: ZR&I - Zeitschrift für Recht & Islam, 8 (2016), S. 43-67. Online Zeitschrift: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-233751 [Zugriff: 10.10.2019].

Berghahn, Sabine (2017): Die Kopftuchdebatte in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–212.

Boos-Nünning, Ursula (2007): Religiosität junger Musliminnen im Einwandererkontext. In: von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkultur. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 117-134.

Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: Dies. (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt: Campus, S. 25-67.

Germann, Michael/Wiesner Cornelius (2014): Schule und Religion in der Entwicklung des Schulwesens in Deutschland. In: Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hrsg.): Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 125-162.

Graf, Friedrich Wilhelm (2004): Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Hall, Stuart (2018): Wer braucht ‚Identität'?. In: Ders. (Hrsg.): Ideologie. Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag (6. Aufl.), S. 167-187.

Jakobs, Christine (2000): Kreuze in der Schule - Glaubensfreiheit und Benachteiligungsverbot. Frankfurt am Main: Lang.

Karakaşoğlu, Yasemin (2006). Das Kopftuch als Herausforderung für den pädagogischen Umgang mit Toleranz. Ein empirisch fundierter Beitrag zur Kopftuch-Debatte. In: bildungsforschung, 3, 2, URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/kopftuch/ [Zugriff: 17.06.2019].

Karakaşoğlu, Yasemin (2009): Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden: Springer VS, S. 289–304.

Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Feridooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 507-528.

Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Lingen-Ali, Ulrike (2015): Die .andere' Religion: Muslimisierung und Selbstpositionierung - wie der Islam (nicht nur) im Religionsunterricht als Differenzlinie fungiert. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach/ Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 324-341.

Logvinov, Michail (2017): Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Begriffe und Befunde im europäischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.

Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (Hrsg.): Subjektdiskurs im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: transcript, S. 119-141.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Bachelor-Master. Weinheim: Beltz

Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden. Springer VS (4. Aufl.).

Riesebrodt, Martin (2001): Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der "Kampf der Kulturen". München: Beck (2. Aufl.).

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 25–38.

Schorn, Ariane (2000): Das "themenzentrierte Interview". Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit [20 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 23. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1092/2393Das [Zugriff: 10.10.2019].

Shooman, Yasemin (2014): „…weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.

Spielhaus, Riem (2013): Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück - Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung. In: Halm, Dirk/Meyer, Hendrik (Hrsg.): Islam und die deutsche Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–194.

Spies, Tina (2015): „Ohne Geld kannst du draußen nicht überleben“. Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs. In: Fegter, Susanne/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S 143-158.

Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, Tina/Tuider Elisabeth (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-90.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Uçar, Bülent/Kassis, Wassilis (2019): Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (2005): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-20.

Wagner, Franc (2010): „Die passen sich nicht an“. Exkurs zur sprachlichen Darstellung von Muslimen in Medienberichten. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden: Springer VS (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.), S. 337–343.

Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (2., durchgesehene Aufl.).

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, S. 227–255.

ARND-MICHAEL NOHL

Politische Erziehung

Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung

1 Einleitung

Seitdem sich der ‚Beutelsbacher Konsens' etabliert und er weit über die Grenzen schulischen Politikunterrichts hinaus Anerkennung gefunden hat, versteht die einschlägige Forschung pädagogische Angebote zur politischen Orientierungsfindung als *politische Bildung*. Die Zumutung spezifisch politischer Orientierungen hingegen gerät ihr aus dem Blick; *politische Erziehung* erhält keine wissenschaftliche Aufmerksamkeit mehr, sondern wird allenfalls noch als Kampfbegriff gebraucht, um den politischen Gegner zu treffen.

Damit wird, wie in diesem Beitrag deutlich gemacht werden soll, nicht nur ein theoretisches Potential verschenkt, welches mit einer begrifflichen Differenzierung von politischer Bildung und Erziehung zu gewinnen wäre. Eine neue Aufmerksamkeit für politische Erziehung würde es auch ermöglichen, pädagogische Prozesse empirisch in den Griff zu bekommen, die bislang allenfalls als Abweichung vom Beutelsbacher Konsens oder – unter Ignoranz ihres pädagogischen Charakters – als Indoktrination betrachtet wurden.

Um die Potentiale einer begrifflich differenzierten Analyse politischer Erziehung auszuarbeiten, möchte ich in meinem Beitrag zunächst – ausgehend vom Beutelsbacher Konsens und dem Begriff der politischen Bildung – politische Erziehung theoretisch reflektieren (2.). Sodann werde ich die Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen – zur politischen Erziehung durch Massenmedien (3.) und in einer Partei (4.) – präsentieren, um schließlich erste Strukturelemente politischer Erziehung aufzuzeigen und in ihrer Relevanz für die Pädagogik des Politischen zu diskutieren (5.).

2 Politische Bildung, Sozialisation und Erziehung

Die Formung politischer Einstellungen und Orientierungen wird, soweit sie als eine Angelegenheit pädagogischer Organisationen gilt, unter dem Begriff der *politischen Bildung* diskutiert. Bei allen Binnendifferenzen und Debatten (im Überblick: Widmaier/Zorn 2016) orientieren sich doch die meisten Ansätze der politischen Bildung am „Beutelsbacher Konsens"

(vgl. z.B. Hafeneger 2010: 863, Sander 2018, Reinhardt 2013), demzufolge politisches Wissen (zumindest in öffentlichen Einrichtungen) idealiter unter Berücksichtigung der kontroversen Ansichten zum jeweiligen Thema vermittelt werden solle, den Schüler*innen keine spezifische politische Haltung aufoktroyiert werden dürfe, sie aber dazu befähigt werden müssten, eine eigene politische Haltung zu entwickeln (ursprünglich: Wehling 1977).

In der Diskussion zur politischen Bildung wird dieser Konsens allerdings in dreierlei Hinsichten kritisiert: Erstens bleiben „Themen, die die Gesellschaft verdrängt" (Ahlheim 2009: 249), unberücksichtigt. Zweitens werden bestimmte „gesellschaftskritische Positionen" ausgeklammert (ebd.: 247), so dass all jene politischen Überzeugungen, die innerhalb der „Grenzen für Multiperspektivität in Bildungsangeboten" liegen, als normal, jene aber, die über diese Grenzen hinausgehen, als „extremistisch" erscheinen müssen (ebd.). Drittens werden die Maximen der politischen Bildung nicht auf sich selbst angewendet; vielmehr zählt das „pluralistische Gesellschaftsmodell" zur „Tabuzone, die aus dem Raum, der für den Widerspruch und den Konflikt freigegeben ist, ausgeklammert" bleibt (Grammes 1998: 244f.).

Soweit Menschen in die durch diese drei Kritikpunkte markierten Grenzen politischer Bildung wie selbstverständlich hineinwachsen und diese Grenzen nicht bemerken bzw. als völlig *normal* empfinden, kommt der politischen Bildung – selbst und gerade dann, wenn sie hinsichtlich des jeweiligen Themas die Maximen des Beutelsbacher Konsenses einhält – in der Performativität ihrer Praxis eine sozialisatorische Wirkung zu. Indem die Lehrer*innen hinsichtlich eines Themas (z.B. Atomkraft) und der zu ihm existierenden kontroversen Ansichten politisch bilden, werden die Schüler*innen in das pluralistische Gesellschaftsmodell einsozialisiert; denn von *politischer Sozialisation* ist zu sprechen, wenn und soweit man in politische Grundprinzipien und Orientierungen über praktische Lebensvollzüge eingeführt wird, ohne sich mit ihnen explizit auseinanderzusetzen (vgl. Nohl/Thomsen 2011). Ist dies nicht der Fall, werden etwa die Kontroversität und der Pluralismus politischer Überzeugungen als Zumutung erlebt, spricht man gerne von „Werteerziehung" (Sander 2000: 195, vgl. auch Hafeneger 2010: 863).

Demgegenüber ist der Begriff der *politischen Erziehung* innerhalb der Erziehungswissenschaft mittlerweile nahezu tabu.[1] Er wird allenfalls dazu gebraucht, um pädagogische Aktivitäten in Gesellschaften (wie der NS-Zeit oder der DDR) zu bezeichnen, in denen „ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand […] im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt" (Sander 2005: 15) und damit „Jugend als Objekt der Erziehung" (Hafenegger 2010: 863) betrachtet wird.

Politische Erziehungsprozesse sind jedoch nicht nur in totalitären Systemen geläufig; sie sind auch dort zu finden, wo einzelne soziale Gruppen (noch) nicht den politischen Konsens der Gesellschaft oder einer ihrer Teilöffentlichkeiten teilen. Dort werden Menschen dann zentrale politische Orientierungen nachhaltig zugemutet und die Resultate dieses Prozesses auch in irgendeiner Weise überprüft.[2] Solcherart politische Erziehung gibt es zum einen dort,

---

1 Wie auch insgesamt der Begriff der Erziehung – wenn er nicht als Oberbegriff für alle möglichen pädagogischen Prozesse genutzt wird – weitgehend aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion herausgefallen ist, obgleich sich hierzu – gerade im Kontext empirisch-rekonstruktiver Studien – wichtige Einsichten zeitigen lassen (siehe die Beiträge in Nohl 2019).

2 Ein Kontrast zwischen politischer Bildung und Erziehung respektive ‚Werteerziehung' lässt sich

wo junge oder zugewanderte Menschen (letztere in Integrationskursen) in die ‚freiheitlich demokratische Grundordnung' eingeführt werden und ihnen „der Weg zur Teilnahme an der öffentlichen Willensbildung geebnet" (Honneth 2012: 434) wird. Zum anderen wird zur politischen Erziehung gegriffen, wenn einzelne soziale Gruppen politische Kehrtwenden, die in der Gesellschaft oder in politischen Organisationen vollzogen werden, nicht so bereitwillig mitmachen. Hier finden sich dann Prozesse politischer Erziehung – neben anderen weltanschaulich gebundenen Organisationen (u.a. Gewerkschaften, politischen Vereinigungen) – auch in politischen Parteien (Abschnitt 4) und den Massenmedien (Abschnitt 3).

3 Politische Erziehung durch Massenmedien

Kurz vor und nach der Öffnung der bundesdeutschen Grenzen im September 2015 berichtete die Mitte-Rechts-Presse über Flucht und Asyl in einer Art und Weise, die die Entscheidung der Bundeskanzlerin nicht in Frage stellte und die Legitimität von Fluchtmotiven ebenso unterstrich wie sie die Asylgegner*innen desavouierte. Die im Folgenden dargelegten Ergebnisse beruhen auf einer Diskursanalyse mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2016), in die Berichte und Reportagen aus den Online-Ausgaben der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung", der „Bild" und der „Welt" einbezogen wurden, die sich jeweils auf eines der folgenden Themen bezogen: Der Besuch von Kanzlerin Merkel in der Flüchtlingsunterkunft Heidenau (25. August 2015), die Fluchtgeschichte eines Syrers, die Situation am Münchner Hauptbahnhof nach der Öffnung der Grenzen (4. September 2015) und gewalttätige Konflikte in Flüchtlingsunterkünften, insbesondere die Schlägerei in Kassel-Calden (27. September 2015).

In der Rekonstruktion dieser zwölf Artikel ließen sich fünf verschiedene Diskurse herausarbeiten, die erstaunlicherweise in allen drei Zeitungen zu finden und eng miteinander verknüpft waren und die, wie zu zeigen sein wird, erzieherischen Charakter haben (vgl. ausführlich: Nohl 2017). Schon vor Öffnung der Grenzen, aus Anlass des Besuchs von Angela Merkel in Heidenau, veröffentlichte die Bild-Zeitung einen Artikel, in dem mehrere der fünf Diskurse der Mitte-Rechts-Presse zu finden sind: Hier werden die Asylgegner*innen, die – so der Titel – die Kanzlerin „übel […] bepöbelt" hätten (BILD 2015a), als nicht-diskursfähige Angehörige der Unterschicht dargestellt, die „unbelehrbar" sei. Demgegenüber wird die „Zivilcourage und Hilfsbereitschaft" der Flüchtlingshelfer*innen gelobt. Zum selben Ereignis sprach die ‚Frankfurter Allgemeine Zeitung', ein Zitat des damaligen Bundespräsidenten aufgreifend, von dem durch die Asylgegner*innen verkörperten „Dunkeldeutschland" und stellte diesem das „helle Deutschland" derjenigen gegenüber, die die Flüchtlinge mit offenen Armen empfangen (FAZ 2015). Während in diesen beiden Zeitungen die Flüchtlinge selbst

---

auch in der – ansonsten sehr heterogenen – internationalen Diskussion wiederfinden: Es gibt hier einerseits die Position, dass der Staat seine (jungen) Mitglieder zu „Bürgern einer *bestimmten* (guten) Art" (Fernández/Sundström 2011: 369; Hervorh. AMN) *erziehen* und hierfür eine weniger auf Rationalität denn auf (rhetorische) Überzeugung zielende Didaktik verwenden solle (Galston 1992: 243ff.). Andererseits finden sich Forderungen nach einer „autonomy-facilitating education" (Brighouse 1998: 726), die Heranwachsende der Vielfalt politischer Haltungen aussetzt und sie dabei zu einer eigenständigen Meinungs*bildung* anleitet, die u.U. in eine politische „Subjektivierung" (Biesta 2011: 150) münden kann.

kaum erwähnt werden, gibt die ‚Welt' immerhin die Einschätzung eines Flüchtlings aus Syrien (mit „vernarbtem Schienbein") wieder, der die Ereignisse in Heidenau recht gelassen wahrgenommen habe, insofern dort „immerhin […] noch keine Bomben geflogen" (Vitzthum 2015) seien. Hiermit wird zugleich suggeriert, dass es sich bei diesen Flüchtlingen um Menschen handelt, die aus guten Gründen geflohen sind, nämlich um dem Krieg zu entkommen.

Dieser letztgenannte Punkt findet sich auch bei den anderen drei Berichtsanlässen wieder: Die Flüchtlinge werden durchweg als Menschen dargestellt, die einen Anspruch auf Solidarität haben und aus guten Gründen geflohen sind. In den Artikeln findet sich kein einziger Satz, in dem hinterfragt wurde, ob die Flüchtlinge tatsächlich aus legitimen Gründen ihr Land verlassen haben und nach Deutschland gekommen sind. Im Gegenteil wird die existentielle Notwendigkeit der Flucht unter Verweis auf den Krieg in Syrien unterstrichen.[3] Selbst die Gewalttätigkeiten zwischen Flüchtlingen (in ihren Unterkünften) können dieses Bild nicht (zer)stören, bemühen sich die drei Zeitungen doch – bei aller Empörung – auch deren Ursachen, die sie zumeist im „Lagerkoller" (Müchler 2015) sehen, zu eruieren (Diskurs 1).

Näheres über die Flüchtlinge erfährt man in den langen Reportagen, die alle drei Zeitungen über einzelne Flüchtlinge – charakteristischerweise nur solche aus Syrien – veröffentlicht haben: In der „Welt" wird ein „Maher" als „Einzelschicksal", das „beispielhaft für Millionen andere Schicksale steht", vorgestellt. Vorab der Flucht lebte Maher ein völlig bürgerliches Leben in einem „Mehrfamilienhaus", ist orientiert an schulischer Bildung und wird durch seinen fleißigen Vater unterstützt. In dieses Leben bricht der syrische (Bürger-)Krieg hinein, dem Maher zunächst noch begegnet, indem er als Filmjournalist arbeitet, um dann, als sein unmittelbares Umfeld existentiell getroffen wird, doch zu fliehen (Fründt 2015). Hier, wie auch in den beiden anderen Zeitungen, werden die Flüchtlinge als Menschen dargestellt, die Gemeinsamkeiten mit den Leser*innen aufweisen: Sie kommen aus bürgerlichen Verhältnissen, haben Familie und wollen arbeiten. Selbst der „Nieselregen", der sie beim Grenzübertritt erwartet, kann sie nicht von ihrer Begeisterung für Deutschland abhalten: „Es ist so schön hier" (Pronzheimer/Thelen/King 2015), lautet die Überschrift der Bild-Zeitung (Diskurs 2).

Wie schon bei der Berichterstattung über Heidenau gezeigt, werden die Asylgegner*innen unisono als ‚rechts' und ‚rassistisch' dargestellt, ohne dass dabei weitergehend auf ihre Beweggründe und Ansichten eingegangen würde; ihre Äußerungen seien niveaulos und keiner rationalen Argumentation zugänglich („Krakeeler", Bild 2015a). Auf diese Weise gelten die Asylgegner*innen dann als diejenigen, die das Ansehen ihres Ortes oder von ganz Deutschland beflecken („Dunkeldeutschland", FAZ 2015) (Diskurs 3).

Demgegenüber tun die Flüchtlingshelfer*innen – so die Weltauslegung dieser Zeitungen – Gutes und Wichtiges. Ihre Solidarität mit den Flüchtlingen wird an keiner Stelle hinterfragt, sondern gelobt. Gerade die staatlichen und städtischen Helfer*innen, die die Flüchtlinge zunächst am Münchner Hauptbahnhof empfingen, stehen für das „straff organisierte, von Sekundärtugenden geprägte Land", das zugleich mit „Herzen" (Meyer 2015) auf die Flüchtlinge zuginge (Diskurs 4).

3 An dieser Stelle möchte ich betonen, dass ich hier Diskurse analysiere und sie nicht kritisiere. Dass die Fluchtmotive unisono als legitim dargestellt werden, sticht gerade vor dem Hintergrund der vor dem Sommer 2015 vornehmlich asylkritischen Berichterstattung der untersuchten Zeitungen heraus.

Gleichermaßen stehen diese Flüchtlingshelfer*innen für ein „helles Deutschland“ (Bild 2015b) als Chiffre einer (neuen) nationalen Identität eines Landes, das – im Unterschied zu der nach 1990 dominanten Vorstellung einer auf Homogenität und Abgrenzung gegenüber anderen bedachten Nation (vgl. Räthzel 1997) – weltoffen und zugleich begehrt ist (Diskurs 5).

Mit diesen fünf miteinander verwobenen Diskursen hat die Mitte-Rechts-Presse jene Hälfte ihrer Leserschaft,[4] die sich eher rechts der politischen Mitte verortet und für die anzunehmen ist, dass sie eher eine restriktive Asylpolitik befürwortet, politisch zu erziehen versucht.[5] Diesen Leser*innen wird mit den untersuchten Artikeln die politische Orientierung zugemutet, die Flucht dieser Menschen nach Deutschland (und mittelbar auch deren Gewährung durch die Bundesregierung) als legitim aufzufassen (siehe Diskurs 1). Diese zentrale Orientierungszumutung wird begleitet von mehreren Diskursen, die die Bereitschaft zur Akzeptanz der zugemuteten Orientierung zu erhöhen geeignet sind: Die zugemutete Orientierung zu akzeptieren, wird dadurch erleichtert, dass eine auf den bürgerlichen Lebensstil bezogene habituelle Nähe der Flüchtlinge konstruiert wird (Diskurs 2). Sich der zugemuteten Orientierung entgegenzustellen, z.B. durch Ressentiments gegenüber Flüchtlingen, wird nicht nur als illegitim (rassistisch), sondern auch als gesellschaftliche Selbstexklusion dargestellt und damit negativ sanktioniert (Diskurs 3). Demgegenüber erscheinen diejenigen, die die zugemutete Orientierung nicht nur akzeptieren, sondern sie – in Form von Hilfe – zugleich mit Leben erfüllen, als positives Vorbild (Diskurs 4). Dass neben diesem praktischen Vorbild die zugemutete Orientierung auch noch dadurch positiv überhöht wird, dass man das Willkommenheißen der Flüchtlinge als Manifestation eines ›hellen Deutschland‹ apostrophiert und auf diese Weise eine nationale Identität konstruiert (Diskurs 5), macht deutlich, dass sich diese kopräsenten Diskurse nicht auf ein linksliberal-grünes (und der Konstruktion nationaler Identitäten eher skeptisch gegenüberstehendes) Publikum richten, sondern auf eine konservative Leserschaft, für die eine neue nationale Identität quasi als Belohnung erscheinen kann, die sich aber nur durch Übernahme der zugemuteten Orientierung realisieren lässt.

4 Politische Erziehung in Parteien: Das Beispiel der CDU-Flüchtlingswende

Politische Erziehung findet sich in den Massenmedien, aber auch in politischen Parteien. Diese wirken nicht nur – insbesondere durch den Wettbewerb untereinander – an der „politischen Willensbildung des Volkes mit“ (Art. 21 GG; hierzu: Bukow/Poguntke 2013); dort wo Parteien Kehrtwenden in Bereichen vollziehen, die zu ihrem „Markenkern“ (Niedermayer

---

4 Im Unterschied zur Mitte-Rechts-Ausrichtung dieser Zeitungen steht nur die Hälfte ihrer Leserschaft politisch auf Seiten der CDU oder rechts von ihr (Näheres dazu in Nohl 2017).

5 Dass wir es hier nicht mit einer bildungsförderlichen Berichterstattung zu tun haben, die das Fluchtgeschehen in seiner Kontroversität auf Äquidistanz thematisieren und so der Leserschaft eine eigene Urteilsbildung erlauben würde, wird im Übrigen auch von Haller (2017: 135) gestützt. Diesem zufolge griff „kaum ein Kommentar die Sorgen, Ängste und auch Widerstände eines wachsenden Teils der Bevölkerung“ auf, und wenn doch, „dann in belehrendem“ oder „verächtlichem Ton“.

2014: 13) gehören und zudem zentrale Überzeugungen ihrer Anhänger*innen betreffen, muten sie letzteren auch (neue) politische Orientierungen zu.

Für derartige Prozesse politischer Erziehung sollen hier zunächst zwei Beispiele von Bündnis 90/Die Grünen und der SPD knapp umrissen werden, um dann auf ein drittes ausführlicher einzugehen:

1. Waren die Grünen ursprünglich u.a. aus der Friedensbewegung hervorgegangen und hatten auch nach dem Zusammenschluss mit Bündnis 90 militärische Gewalt als illegitim betrachtet (Schmuck-Soldan 2004: 91ff.), so kam es 1995, als Reaktion auf die Jugoslawien-Kriege, zu einer maßgeblichen Abkehr von der pazifistischen Grundhaltung. Angestoßen durch eine Reihe ‚offener Briefe', vor allem von Joschka Fischer, in denen den Grünen eine neue politische Orientierung bzgl. möglicher Kriegseinsätze zugemutet wurde, befürwortete die Bundestagsfraktion Ende 1995 erstmals den Einsatz deutscher Truppen im Balkan (Schwab-Trapp 2002: 149ff.). Diese Kehrtwende verfestigte sich mit der Zustimmung der bündnisgrünen Fraktion zum SFOR-Einsatz 1998 und – nach der Bildung einer rot-grünen Bundesregierung – zum NATO-Angriff auf Serbien (1999) sowie zur Beteiligung an „Enduring Freedom" in Afghanistan (2001). Begleitet wurde dieser Politikwechsel von einer heftigen Diskussion, die in der Öffentlichkeit (etwa in der „tageszeitung") und auf Parteitagen ausgetragen wurde. Auf dem Bielefelder Sonderparteitag 1999 konnten Fischer und seine Mitstreiter*innen die neue politische Orientierung schließlich durchsetzen (Schwab-Trapp 2002: 350), die strikte Gewaltfreiheit wurde durch die Formel der (militärische Mittel nicht ausschließenden) „‚Zurückdrängung' von Gewalt" (Schmuck-Soldan 2004: 201) ersetzt. Für den gesellschaftlichen und politischen Konsens war die Kehrtwende der Bündnisgrünen insofern von Bedeutung, als damit die einzige pazifistische Partei im Bundestag sich von diesem Prinzip verabschiedet hatte und so der in den 1990er Jahren festzustellenden „Enttabuisierung des Krieges als Mittel zur Lösung politischer Konflikte" (Schwab-Trapp 2002: 11) folgen konnte.
2. Die politische Wende der SPD von einer versorgenden zu einer dem Anspruch nach aktivierenden Arbeits- und Sozialpolitik war zwar schon im Schröder-Blair-Papier von 1999 angekündigt worden, das „eine Neubestimmung der Sozialdemokratie in Zeiten der Globalisierung" forderte (Meyer 2007: 85). Als Bundeskanzler Schröder 2003 die „Agenda 2010" verkündete, kam dieses Maßnahmenpaket für viele Anhänger*innen der SPD jedoch überraschend, weil dieser Entscheidung, die von einem „kleinen Kreis an der Spitze ohne Konsultation der Parteigremien" (Nachtwey 2009: 222) getroffen wurde, kein „kohärenter sozialdemokratischer Reformdiskurs" (Turowski 2010: 274) vorausgegangen war. Eine solche Debatte entfaltete sich erst nach der Policy-Wende; dabei fällt auf, dass weniger Schröder selbst denn sein Generalsekretär und andere Sozialdemokrat*innen in der Folge die Mitglieder- und Anhängerschaft der SPD auf diesen „für die Geschichte der Sozialdemokratie beispiellosen Paradigmenwechsel" (Meyer 2004: 7) einschworen und sie mithin politisch zu erziehen versuchten – mit bekanntermaßen zwiespältigen Erfolg.

Die CDU hat mehrere Kehrtwenden, etwa in der Familienpolitik, bei der Aussetzung der Wehrpflicht und mit der Energiewende, vollzogen. Von besonderer Abruptheit und Tragweite war aber die Wende in der Asylpolitik, die hier nun als drittes Beispiel etwas ausführlicher hinsichtlich der dabei zu beobachtenden Prozesse politischer Erziehung diskutiert werden soll.

Kristallisationspunkte der asylpolitischen Diskussion in und im Umfeld der CDU waren der Parteitag 2015 und zwei TV-Interviews, die Bundeskanzlerin Angela Merkel gegeben

hat; hier lassen sich neben den Diskursbeiträgen der erziehenden Akteur*innen auch deren Interaktionen mit den zu Erziehenden rekonstruieren (siehe ausführlich: Nohl/Pusch 2017).[6]

In der Interaktion mit den zu Erziehenden – jenen Parteimitgliedern, die im Vorfeld des Parteitags eine Ablehnung der Politik der Grenzöffnung signalisiert hatten – werden zwar auch positive und negative Sanktionsandrohungen genutzt, vor allem aber geht die CDU-Führung – als eine von einer Reihe von erzieherischen Aktionen – dezidiert auf die Bedenken der Asylgegner*innen ein, indem sie die zugemutete Orientierung (die Aufnahme von Flüchtlingen jenseits der Dublin-III-Verordnung) ergänzte oder differenzierte, ohne sie aber als solche preiszugeben.

In der Analyse der Interaktionsdynamik des Parteitages und seines Vorfeldes kristallisierten sich dann unterschiedliche Akteurspositionen und -funktionen heraus: Neben der Haupt-Erziehenden (der Bundeskanzlerin) und einigen unkritischen Ko-Erziehenden fallen insbesondere jene ins Gewicht, die sich als kritische, aber immanente Ko-Erziehende betätigen, sowie solche, die zunächst – etwa mit der Forderung nach einer „Obergrenze" – dem Erziehungsanliegen widerstehen, sich dann aber mittels eines Formelkompromisses auf die Seite der Erziehenden schlagen. Gerade diesen späteren Ko-Erziehenden kommt eine zentrale Funktion dabei zu, auch die skeptischen CDU-Funktionäre für die neue politische Orientierung zu gewinnen. Hier wird zudem evident, dass die erzieherische Interaktion im politischen Feld nicht als Kommunikation zwischen zwei Personen, sondern als „polyadische Interaktion" (Krummheuer 2007: 65) aufgefasst werden muss.

Dass sich auch Diskursbeiträge bzw. Interaktionsvollzüge von Nicht-Erziehbaren, also jenen, die auf ihre Opposition gegenüber der Kehrtwende bestehen, empirisch zeigen lassen, dass die zugemutete Orientierung also zurückgewiesen werden kann, verweist auf den Unterschied von Erziehung einerseits und Propaganda sowie Indoktrination andererseits. Denn Propaganda zielt darauf, „ein auf die ganze Gesellschaft bezogenes ideologisches System durchzusetzen" (Arnold 2003: 74). Auch wenn sie mit der (politischen) Erziehung die Inanspruchnahme von Sanktionsandrohungen gemeinsam hat, so ist Propaganda doch tendenziell „totalitär" (Merten 2010: 150), während politische Erziehung immer in dem „latenten Konflikt" zwischen der Willensbildung des Einzelnen und den auf das Kollektiv bezogenen Normen steht (Grube 2015: 180). Indoktrination und Erziehung weisen zwar Gemeinsamkeiten auf, insofern beide auf die Veränderung von Orientierungen zielen (Stroß 1994: 65); während die Indoktrination jedoch die Eigensinnigkeit und Entscheidungsfähigkeit der Zielperson auszuschalten versucht (Copp 2016: 150ff), rechnet Erziehung mit der Intentionalität der Zielpersonen.

Der Parteitag beruht überwiegend auf den hier als Erziehung betrachteten Quasi-Interaktionen, d.h. auf Diskursbeiträgen, die nicht unmittelbar oder nicht einmal unter den Bedingungen von Kopräsenz aufeinander folgen. Demgegenüber lässt sich anhand der TV-Interviews beobachten, wie die CDU-Vorsitzende unmittelbar auf die Fragen und Bedenken der Moderatorin (Anne Will), die gewissermaßen in die Rolle der, wenngleich skeptischen, so doch willigen zu Erziehenden schlüpft, reagiert (ausführlich: Nohl/Pusch 2017). Neben vielen schon beim Parteitag zu beobachtenden erzieherischen Aktionen und der allgegenwärtigen „Legitimation durch Personalisierung" (Sarcinelli 2010: 274) wird hier evident, wie die

6 Ich benutze hier bewusst Partizipien, um deutlich zu machen, dass es nicht um institutionalisierte Rollen (‚Erzieher' – ‚Zögling'), sondern um beobachterabhängige Eigenschaften von Handlungen geht.

Bundeskanzlerin stets darum ringt, die Oberhand über die Rahmung der diskutierten Themen zu halten. Von der zugemuteten politischen Orientierung abweichende Äußerungen der Moderatorin oder von ihr referierter Parteigenoss*innen werden so einer „Fremdrahmung“ (Przyborski 2004: 220) unterzogen und auf diese Weise wieder ‚auf Linie gebracht‘; auch in dieser Asymmetrie dokumentiert sich der Erziehungscharakter dieses Prozesses, der weit von der pluralistischen und egalitären Grundstruktur politischer Bildung entfernt ist.

Diese „Volks-“ oder „Massenerziehung“ (Prange/Strobel-Eisele 2015: 203) lebt davon, dass sie weit über die unmittelbaren Interaktionsteilnehmer*innen hinausreicht, diesen sichtbaren Akteuren aber eine besondere Funktion zuweist. Deshalb darf man die Talkshow von Anne Will nicht missverstehen, indem man die Journalistin zur zu Erziehenden deklariert. Vielmehr repräsentiert sie jene, indem sie anstelle der Zuschauer*innen in eine solche Rolle schlüpft. Es ist hinsichtlich des Funktionierens von Erziehung gerade wichtig gewesen, dass Anne Will die Bundeskanzlerin skeptisch hinterfragt, aber sich deren Argumenten und Orientierungszumutungen nicht per se verweigert hat. Auf diese Weise entfaltete sich eine Interaktion zwischen der erziehenden Merkel und einer erziehbaren Anne Will, stellvertretend für ein ebensolches Publikum.

Dieses stellvertretende Element findet sich auch auf dem Parteitag, bei dem die Delegierten, die sich zum Teil politisch erziehen ließen, ja nicht nur selbst die Orientierung übernahmen, man müsse Flüchtlinge trotz des Dublin-Abkommens nach Deutschland einwandern lassen, sondern dies stellvertretend für jene taten, die sie delegiert hatten (und denen sie bei ihrer Rückkehr nach Hause Rechenschaft schuldig waren). Doch wurden die Parteitagsdelegierten – im Unterschied zu Anne Will, die nur als Projektionsfigur und Journalistin agierte – auch selbst zur Aufgabe bisheriger Überzeugungen gebracht.

5 Diskussion

In den beiden empirischen Beispielen (Abschnitt 3 u. 4) deuten sich mehrere Aspekte an, die sich in den Prozessen politischer Erziehung rekonstruieren und – auf der Basis weiterer Forschung – eventuell typisieren lassen:

1. Die institutionalisierten Mittel, die als Medium politischer Erziehung fungieren: der offene Brief, der Aushandlungsprozess, in dem ein Leitantrag für den Parteitag formuliert wird, oder auch das Interview mit einer skeptischen, aber nicht wirklich kritischen Moderatorin. In ganz anderen Kontexten, etwa in der Familie, finden sich solche institutionalisierten Erziehungsmittel z.B. in der Familienmahlzeit (Audehm 2007) und im Spiel (Müller/Krinninger 2016: 117ff.).
2. Die erzieherischen Aktionen, zu denen die einzelnen Interaktionsbewegungen werden, wenn etwa die Erziehenden Vertrauen schaffen, positiv und negativ sanktionieren oder die Wortbeiträge der zu Erziehenden fremdrahmen.
3. Die Akteursfunktionen und -positionen, die in dieser „polyadischen“ (Krummheuer 2007: 65), weil mehrere Akteure umfassenden Interaktion, wie sie der politischen Erziehung unterliegt, nicht statisch und dichotomisierend nach Erziehenden und Erzogenen aufgeteilt werden können, sondern bisweilen sogar wechseln.
4. Die politischen und gesellschaftlichen Kontexte, innerhalb derer politische Erziehung stattfindet. So können angesichts der politischen Kehrtwenden einer Partei jene öffentlichen Diskurse,

> die in den der jeweiligen Partei politisch nahestehenden Zeitungen zum Gegenstand der Kehrtwende geführt werden, ein bedeutsamer Kontext sein und selbst die Qualität einer erzieherischen Aktion annehmen.

Dass sich politische Erziehung, wie in diesem Beitrag gezeigt, empirisch nachweisen lässt, impliziert noch nicht, dass sie gut zu heißen wäre. Man kann hier danach fragen, ob es überhaupt zu rechtfertigen ist, erwachsene Menschen zu erziehen. Man kann auch überlegen, ob zwar neu in die Gesellschaft hinzugekommene (junge und/oder eingewanderte) Menschen politisch erzogen werden dürfen, den etablierten Gesellschaftsmitgliedern jedoch politische Bildung vorbehalten ist. Hält man jene sozialen Gruppen, die nach politischen Kehrtwenden aus dem gesellschaftlichen Konsens heraus zu fallen drohen, für erziehungsbedürftig, dann muss man sich auch mit den unbeabsichtigten Nebenfolgen politischer Erziehung befassen: Sie lässt sich – etwa als „Erziehungs-Journalismus“ (Fleischhauer 2016) – diffamieren und – weitaus folgenreicher – sie kann zu einer Aversion gegenüber etablierter Politik führen, die sich allein schon aus der Erfahrung (oder Unterstellung) von Versuchen politischer Erziehung speist.

Literatur

Ahlheim, Klaus (2009): Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens. In: Erwägen – Wissen – Ethik, 20, 2, S. 248−250.

Arnold, Klaus (2003): Propaganda als ideologische Kommunikation. In: Publizistik, Band 48 (Ausgabe 1), S. 63−82.

Audehm, Kathrin (2007): Erziehung bei Tisch. Bielefeld: Transcript.

Biesta, Gerd (2011): The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. In: Studies in the Philosophy of Education, 30, 2, pp. 41−153.

Bild (2015a): So übel wurde die Kanzlerin in Heidenau bepöbelt. Bild, 26.08.2015. http://www.bild.de/politik/inland/angela-merkel/uebel-beschimpft-in-heidenau-42336594.bild.html [Zugriff: 05.06.2017]

Bild (2015b): Deutschland heißt Tausende Flüchtlinge willkommen. Bild, 06.09.2015. http://www.bild.de/politik/inland/fluechtling/helles-deutschland-heisst-tausende-fluechtlinge-willkommen-42469984.bild.html [Zugriff: 05.06.2017].

Brezinka, Wolfgang (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt (6. Aufl.).

Brighouse, Harry (1998): Civic Education and Liberal Legitimacy. In: Ethics, 108, 4, pp. 719−745.

Bukow, Sebastian/Poguntke, Thomas (2013): Innerparteiliche Organisation und Willensbildung. In: Niedermayer, Oskar (Hrsg.): Handbuch Parteienforschung. Wiesbaden: VS, S. 179−209.

Copp, David (2016): Moral education versus indoctrination. In: Theory and Research in Education, 14, 2, pp. 149–167.

FAZ (2015): Danke denen, die Hass zu ertragen haben. FAZ 28.09.2015. http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/joachim-gauck-und-angela-merkel-in-fluechtlingsunterkuenften-13769515.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2, [Zugriff: 05.06.2017].

Fernández, Christian/Sundström, Mikael (2011): Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010. In: Studies in the Philosophy of Education, 30, 4. pp. 363–384.

Fleischhauer, Jan (2016): Medien und Flüchtlinge: Erziehungs-Journalismus. In: Spiegel-Online vom 05.01.2016.http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-und-medien-erziehungs-rundfunk-kolumne-a-1070501.html [Zugriff: 05.01.2016].

Fründt, Steffen (2015): Odyssee nach Europa. Angstschweiß, Blut, Verwesung. Welt, 01.10.2015. https://www.welt.de/wirtschaft/article147063834/Odyssee-nach-Europa-Angstschweiss-Blut-Verwesung.html [Zugriff: 05.06.2017].

Galston, William (1992): Liberal Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. In: Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Grube, Norbert (2015): Make the Nation safe for mass society: debates about propaganda and education in the United States in the twentieth century. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas/Veronika/Oelkers, Jürgen (Eds.): Education and the State. London/New York: Taylor & Francis, pp. 178−195.

Hafenegger, B. (2010): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 861−879.

Haller, Michael (2017): Die »Flüchtlingskrise« in den Medien. Tagesaktueller Journalismus zwischen Meinung und Information, Frankfurt a.M.: Otto Brenner Stiftung.

Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, 3, S. 429−442.

Krummheuer, Götz (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern: Wiesbaden: VS, S. 61−86.

Merten, Klaus (2010): Struktur und Funktion von Propaganda. In: Publizistik, 45, 2, S. 143−162.

Meyer, Rainer (2015): Deutschlands großer Bahnhof im CSU-Stammland. FAZ, 06.09.2015. http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/muenchen-deutschlands-grosser-bahnhof-im-csu-stammland-13787925.html [Zugriff: 05.06.2017].

Meyer, Thomas (2004): Die Agenda 2010 und die soziale Gerechtigkeit. In: Politische Vierteljahreszeitschrift, 45, 2, S. 181−191.

Meyer, Thomas (2007): Die blockierte Partei – Regierungspraxis und Programmdiskussion der SPD 2002-2005. In: Egle, Christoph/Zohlnhöfer, Reimut (Hrsg.): Ende des rot-grünen Projektes. Eine Bilanz der Regierung Schröder 2002 – 2005. Wiesbaden: VS, S. 84-97.

Müchler, Benno (2015): Wenn der Lagerkoller Flüchtlinge durchdrehen lässt. Welt, 16.10.2015. https://www.welt.de/politik/deutschland/article147691155/Wenn-der-Lagerkoller-Fluechtlinge-durchdrehen-laesst.html [Zugriff: 05.06.2017].

Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim: Beltz.

Nachtwey, Oliver (2009): Marktsozialdemokratie. Die Transformation von SPD und Labour Party. Wiesbaden: VS.

Niedermayer, Oliver (2014): Die Bundestagswahl 2013: eine Analyse des Wahlverhaltens. In: Mitteilungen des Instituts für Deutsches und Internationales Parteienrecht und Parteienforschung 20, S. 5−15.

Nohl, Arnd-Michael (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse, In: Zeitschrift für Diskursforschung, 4, 2, S. 116–136.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Politische Erziehung durch Medienberichterstattung? Diskurse zu Flucht und Asyl in der Mitte-Rechts- und linksalternativen Presse im Jahr 2015. In: Zeitschrift für Flüchtlingsforschung, 1, 2, S. 171-204.

Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2019): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael/Pusch, Barbara (2017): „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93, 3, S. 324-344.

Nohl, Arnd-Michael/Thomsen, Sarah (2011): Jenseits organisierter politischer Bildung – Selbstläufige pädagogische Prozesse im Horizont des Politischen. In: Journal für politische Bildung, 1, 3, S. 19-26.

Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer.

Pronzheimer, Paul/Thelen, A./King, R. (2015): Es ist so schön hier … Bild, 25.08.2015. http://www.bild.de/politik/ausland/fluechtling/erschoepft-und-gluecklich-die-ankunft-in-deutschland-42314752.bild.html [Zugriff: 05.06.2017].

Pzryborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS

Räthzel, Nora (1997): Gegenbilder – Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen. Opladen: Leske + Budrich.

Reinhardt, Sibylle (2013): Teaching for Democratic Education. In: Print: Murray/ Lange, Dirk (Eds..): Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies. Rotterdam: Sense, pp. 99-109.

Sander, Wolfgang (2000): „...erkennen als jemand, der einmalig ist auf der Welt!“ – Werteerziehung als Aufgabe der Schule. In: Breit, Gorchard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 184-201.

Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte-Didaktische Konzeptionen – Aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag (3. Aufl.), S. 13-47.

Sander, Wolfgang (2018): Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt/M.

Sarcinelli, Ulrich (2010): Strategie und politische Kommunikation. Mehr als die Legitimation des Augenblicks. Strategie in der Politikwissenschaft. In: Raschke, Joachim/Tils, Ralf (Hrsg.): Strategie in der Politikwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-298.

Schmuck-Soldan, Steffen (2004): Der Pazifismus bei Bündnis 90/Die Grünen – Entwicklung und Stellenwert einer außenpolitischen Ideologie 1990-2000. Dissertation abrufbar unter: http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schmuck-soldan-steffen-2004-05-03/PDF/Schmuck-Soldan.pdf [Abruf: 05.09.2019].

Schwab-Trapp, Michael (2002): Kriegsdiskurse. Die politische Kultur des Krieges im Wandel 1991-1999. Opladen: Leske + Budrich.

Stroß, Annette (1994): Erziehung und Indoktrination. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 47-68.

Vitzthum, Thomas (2015): In Heidenau stößt Merkels Politikstil an seine Grenzen. Welt, 26.08.2015. http://www.welt.de/politik/deutschland/article145679313/In-Heidenau-stoesst-Merkels-Politikstil-an-seine-Grenzen.html [Zugriff: 05.06.2017].

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens á la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung Stuttgart: Klett, S. 173−184.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“

Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 18. März 2018 in Essen (Ratssaal des Rathauses Essen)

Gesprächspartner*innen:
Johannes Bellmann (Münster); Dirk Braun (Solingen); Martina Diedrich (Hamburg); Katharina Maag Merki (Zürich); Marcelo Parreira do Amaral (Münster)

Moderation:
Kate Maleike (Köln)

Kate Maleike (Moderation): Guten Abend meine Damen und Herren, liebe Kongressteilnehmer. Mein Name ist Kate Maleike. Mit meinen Kolleginnen und Kollegen vom Bildungsmagazin „Campus & Karriere“ des Deutschlandfunks bin ich heute Abend hierher in den Essener Ratssaal gekommen. Ich werde Ihr Podiumsgespräch als Moderatorin in der kommenden Stunde mitgestalten und am nächsten Samstag werden wir dieses Gespräch in unserer Sendung ausstrahlen.

Uns interessiert heute Abend, was die Erziehungswissenschaft macht, um Bildung in Deutschland besser zu gestalten, als das bisweilen der Fall ist. Was treibt Sie um, was sind die Themen auf Ihrem Kongress. Es geht hier um Dinge, die wir auch sehr wichtig finden für unsere Arbeit und wir freuen uns mit Ihnen auf eine interessante Diskussion.

„Wer steuert Bildung? Wer steuert die Schule?“, so der Titel unseres heutigen Podiumsgesprächs. Damit sind zwei große Fragen aufgeworfen, auf die wir dennoch hoffen, zumindest einige Antworten von unseren eingeladenen Expertinnen und Experten zu bekommen. Lassen Sie mich daher zuerst unsere Gesprächspartner vorstellen: Als erste möchte ich Katharina

Maag Merki begrüßen, Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse an der Universität in Zürich. Herzlichen Dank, dass Sie gekommen sind. Sie sind auch Expertin für das theoretische Governance-Konzept und haben sich empirisch mit dem Instrument zentraler Abschlussprüfungen beschäftigt, das wird uns sicher gleich noch beschäftigen. Die zweite in unserer Runde ist Dr. Martina Diedrich vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung in Hamburg. Martina Diedrich leitet auch die Hamburgische Schulinspektion und ist außerdem Mitglied im PISA-Board. Sie sind also Expertin für Steuerungsfragen aus der Sicht der Bildungspolitik und der Administration. Wir freuen uns sehr, von Ihren Erfahrungen zu hören und davon, was Sie gerade besonders umtreibt.
Marcelo Parreira do Amaral ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Seine Münsteraner Arbeitsgruppe widmet sich im Schwerpunkt Fragen der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft, das heißt, Sie sind bei uns als Experte für internationale Vergleiche und auch die Frage, wie internationale Bildungsregimes überhaupt entstehen und wie internationale Zusammenhänge und Entscheidungen auch auf das deutsche Bildungssystem Einfluss nehmen. Last, but not least möchte ich Johannes Bellmann, ebenfalls von der Westfälischen Universität Münster begrüßen. Er hat dort eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft und ist Experte für Neue Steuerung im Bildungsbereich. Gerade auch mit den Nebenwirkungen dieser veränderten Steuerung von Schule, aber auch anderen Bildungsorganisationen, hat er sich intensiv beschäftigt.

„Wer steuert die Bildung und wer steuert die Schule?“

Zum Einstieg möchten wir jemanden hören, den wir als weiteren Gesprächspartner heute Abend hierher in den Essener Ratssaal eingeladen haben: Dirk Braun, Schuldirektor der Gesamtschule Höhscheid in Solingen. Er steuert alltäglich eine Schule.
Herr Braun, Ihre Schule ist eine relativ neu gegründete Gesamtschule. Damit wir ein bisschen verstehen, was Sie als Schulleiter tun, stellen Sie uns Ihre Schule und ihre Arbeit als Schulleiter doch bitte einmal vor.

Dirk Braun: Unsere Schule ist im Aufbau. Das bedeutet vielfältige Aufgaben: Wir haben zum Beispiel neue Gebäude und andere Gebäudeteile werden umgebaut. Entsprechend stehen wir im Kontakt mit Architekten oder mit der Stadtverwaltung, um diese Baumaßnahmen umzusetzen. Oder: Jedes Jahr kommt neues Personal hinzu und natürlich neue Schülerinnen und Schüler – ein neuer Jahrgang. Wir haben ein besonderes Schulkonzept, das immer wieder weiterentwickelt werden muss. Die neuen Lehrkräfte müssen aber vor allem auch in das Konzept erst einmal eingebunden werden, damit sie dann letztendlich auch unser Leitbild verstehen und das umsetzen können. Im laufenden Schuljahr kommen dann noch ein paar neue Schülerinnen und Schüler dazu, die begrüßt werden und eingeführt werden müssen. Unterricht gebe ich auch – also langweilig wird mir nicht.

Kate Maleike (Moderation): Wie viele Schülerinnen und Schüler sind denn an Ihrer Schule?

Dirk Braun: Wir haben im Moment 444 Schülerinnen und Schüler.

Kate Maleike (Moderation): Das ist eine Menge Holz. Während unseres Vorgesprächs haben Sie mir gesagt, Ihr Job als Schulleiter mache Ihnen viel Spaß, aber fordere Sie auch. Deswegen sind wir ganz besonders froh, Herr Braun, dass Sie an einem Sonntagabend noch zu unserem Podiumsgespräch nach Essen gekommen sind. Jede siebte Schule hier in Nordrhein-Westfalen ist nach aktuellen Hinweisen ohne einen richtigen amtsmäßigen Schulleiter. Ist es so anstrengend, eine Schule zu leiten, dass Ihre Kollegen das nicht machen wollen?

Dirk Braun: Ein paar Überzeugungstäter sind immer dabei. Die Anforderungen sind schon sehr hoch. Ich denke aber dennoch, dass ein Großteil einfach sehr motiviert ist.

Kate Maleike (Moderation): Um konkret auf unser Gesprächsthema zu kommen: Herr Braun, wer steuert denn Ihre Schule?

Dirk Braun: Daran sind ganz viele Menschen beteiligt. Das wichtigste Gremium ist die Schulkonferenz. Dort sind Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte paritätisch vertreten. In der operativen Umsetzung ist natürlich die Schulleitung von besonderer Bedeutung, Beschlüsse umzusetzen. Einen Rahmen, in dem wir arbeiten müssen, haben wir natürlich auch – durch die Vorgaben vom Ministerium oder der Schulverwaltung. Diesen Rahmen möchten wir konstruktiv nutzen.

Kate Maleike (Moderation): Stichwort „Rahmenvorgaben“: Sind die Dinge, die von außen auf Sie zukommen, für Sie bewältigbar? Fühlen Sie sich fremdgesteuert oder haben Sie genug Freiraum, um die Rahmenvorgaben auch in Ihrem Sinne umzusetzen?

Dirk Braun: Ich denke, mit manchen Vorgaben kann man auch kreativ umgehen. Ich sehe also diese Rahmenvorgaben als eine gute Orientierung, an der man sich abarbeiten kann.

Kate Maleike (Moderation): Herzlichen Dank an Dirk Braun für diesen Einblick in die Steuerungsalltag an einer bundesdeutschen Schule. Wenn wir unseren Blick nun vom Einzelfall auf die Gesamtentwicklung wenden, ist es sicherlich sinnvoll, wenn wir eingangs zunächst einmal klären, worüber wir sprechen heute Abend. Frau Maag Merki, was meint eigentlich „Governance“ und „Steuerung“ im Kontext von Schule.

Katharina Maag Merki: „Was ist Steuerung?“ Keine einfache Frage. Stellen Sie sich einen Kapitän vor, auf einem Schiff, der dieses steuert. Eine Schule zu steuern ist nicht dasselbe, das ist ungleich komplexer. Da kann nicht nur eine Institution oder eine Person entscheiden, in welche Richtung es geht. Wir benötigen vielmehr politische Entscheidungen, wohin die Reise mit unseren Schulen gehen soll, was deren Ziele sind. Wie diese Ziele anschließend erreicht werden können, wer dabei alles mit steuert, das ist eine komplexe Konstellation. Wir nutzen hierzu das Bild eines Gebäudes mit mehreren Ebenen.
Auf diesen verschiedenen Ebenen, z.B. auf der staatlichen Ebene, gibt es unterschiedliche Akteure: politische Entscheidungsgremien; Schulträger, Schulbehörden, Schulinspektionen, usw.; auf einer regionalen Ebene finden sich weitere Akteure. Dann kommen wir zu den einzelnen Schulen, wo Schulleitungen natürlich absolut zentral sind, prägend für das, was in den Schulen läuft. Schließlich die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler sowie ihre

Eltern. Und je näher man sozusagen zu diesen Akteuren vor Ort kommt, desto näher sind wir auch bei den Schülerinnen und Schülern und bei ihrem Lernen. Das ist also der Grundmodus: Es gibt bestimmte Vorgaben, die aber vor Ort umgesetzt werden müssen. Und diese Umsetzung variiert, da wir es mit unterschiedlichen Konstellationen und Situationen zu tun haben. Daher benötigen die Schulen auch Spielraum für die Ausgestaltung der konkreten Umsetzung.
Ein erfolgreiches Governance-System oder Steuerungssystem ist daher eigentlich dann gegeben, wenn es gelingt, das Potenzial aus diesen verschiedenen Akteuren herauszuholen und das Lernen, die Bedingungen für das Lernen der Schüler und Schülerinnen zu stärken, so dass am Schluss die Schülerinnen und Schüler ihre Ziele erreichen können.

Kate Maleike (Moderation): Herr Bellmann, mit welchem Steuerungsmodell haben wir es im Moment in Deutschland zu tun?

Johannes Bellmann: Genau das ist die Frage: Was ist das Neue an der „Neuen Steuerung"? Die vielen Begriffe, die auf dem Markt sind, erzeugen ein riesiges Wirrwarr. Ich nenne nur einmal ein paar: Die Rede ist von „datengestützter Steuerung", von „testbasierter Schulreform", von „ergebnisorientierter Steuerung", von „Output-Steuerung", „evaluationsbasierter Steuerung" und schließlich haben wir es mit dem großen Stichwort der „evidenzbasierten Steuerung" zu tun – das hat besonders Konjunktur. Ist das nun alles das Gleiche? Alle diese Begriffe wollen irgendwie zum Ausdruck bringen, was „Neue Steuerung" meint. Doch was ist nun das „Neue" an der „Neuen Steuerung"?
Folgende Antwort habe ich anzubieten: Entscheidend sind die Daten, denn Daten sind etwas Neues im Kontext der Steuerung von Bildung und Schulen – und zwar seit PISA. Im Wesentlichen haben wir es hier mit Daten über Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern zu tun, aber auch mit Daten, die etwa in Schulinspektionen erhoben werden. Der besondere Mechanismus, von dem man sich jetzt Impulse für die Veränderung des Bildungssystems und der einzelnen Schule erhofft, ist das so genannte „Datenfeedback". Man meldet also die erhobenen Daten, sei es jetzt durch standardisierte Tests oder durch Schulinspektionen, zurück an die Schulen und erhofft sich davon, dass die schulischen Akteure daraus Rückschlüsse ziehen über die Stärken und Schwächen, und diese dann einen Veränderungsprozess anregen.
„Datenfeedback" scheint mir ein ganz besonderes, neues Element zu sein. Dafür nimmt man auch einen hohen Aufwand in Kauf, um diese Daten zu erzeugen, sie zurück zu melden und so weiter. Dieses „Datenfeedback" ist für mich auch das, was diese unterschiedlichen Steuerungsinstanzen, die Katharina Maag Merki eben angesprochen hat, möglicherweise miteinander verknüpft. Wir haben nach wie vor staatlich-administrative Instanzen, die eine wichtige Rolle spielen; wir haben aber eben auch marktlich-wettbewerbliche Mechanismen im Schulsystem; und wir haben professionelle Selbststeuerung der schulischen Akteure. Aber diese drei unterschiedlichen Mechanismen, die scheinen mehr und mehr durch Daten verknüpft zu werden. Das ist aus meiner Sicht das Neue der „Neuen Steuerung".

Kate Maleike (Moderation): Würden Sie also sagen: Die Daten steuern die Bildung?

Johannes Bellmann: Wenn man mit einer Zuspitzung antworten wollte, könnte man das so sagen. Zumindest entfaltet ein neues Element wie das Datenfeedback eine spezifische Steuerungswirkung – bisweilen auch Wirkungen, die gar nicht intendiert sind, also Nebenfolgen. „Was steuert die Schule?“ Daten haben dabei eine ganz besondere Funktion in diesem Kontext – ohne, dass man damit verkennen sollte, dass die alten Steuerungsmechanismen weiterhin in Kraft sind.

Kate Maleike (Moderation): Frau Diedrich, Sie schütteln den Kopf. Sie wollen die Aussage von Herrn Bellmann so nicht stehen lassen.

Martina Diedrich: In der Annahme, die Daten steuern die Schulen, liegt eine gewisse Verführung. Man muss aber ein bisschen differenzierter schauen, meine ich: Es geht um Wissen – und Wissen ist nicht gleich Daten. Diese Unterscheidung muss man unbedingt treffen, wenn man verstehen möchte, wie gesteuert wird. Ich glaube, und vielleicht ist das auch ein bisschen ein Problem der Kritik: Wir hatten ein bisschen so eine Heilserwartung an Daten. Nach dem Motto: „Wenn wir nur hinreichend Daten haben, wird alles besser“. Und das ist ein trügerischer Kurzschluss. Daten müssen ja erst einmal verarbeitet werden.
Herr Bellmann hat das Stichwort „Datenfeedback“ als zentralen Steuerungsmechanismus ja bereits genannt. Ich habe den Eindruck, wir müssen viel mehr und viel gründlicher verstehen, wie Daten auf unterschiedliche Akteure treffen und was bei ihnen passiert, wenn sie mit Daten konfrontiert werden. Auch die Mechanismen, die es braucht, um aus diesen Daten heraus schulische Wirklichkeit zu verändern, sind so ungleich komplexer, als es der Glaube an die Wirkmächtigkeit von Daten suggerieren könnte: „Wenn ich Daten habe, passiert Veränderung, Verbesserung, Entwicklung und darüber steuere ich“. Das war der Hintergrund, warum ich so vehement den Kopf geschüttelt habe. Daten stellen letztlich eine Grundlage dar, um möglicherweise mehr zu wissen als vorher; und wenn sie gut sind, um auch besser zu verstehen. Auf der Grundlage können sinnvoll Entscheidungen getroffen werden, die vielleicht bessere sind, als solche, die ohne diese Daten getroffen werden. Aber per se steuern Daten nichts.

Kate Maleike (Moderation): Herr Parreira do Amaral, international gesehen liegen eine Menge Daten vor, in den letzten 20 Jahren verstärkt durch die internationalen Vergleichsstudien. Diese haben ja sozusagen ein Datenbombardement auf die Schulen abgegeben, und auch auf die Bildungspolitik. Und diese hat damit ja auch eine Menge angefangen. Daher die Frage: Wer steuert aus Ihrer Sicht gerade am meisten die Bildung?

Marcelo Parreira do Amaral: Frau Maag Merki hat in ihrem Beitrag eine Metapher benutzt, die Schiffsmetapher. Um diese nochmals aufzunehmen: Ich interessiere mich in meiner Arbeit weniger für die Kapitäne, aber sehr für die Seewege, für die Wetterbedingungen und auch die Seeschlachten, wenn Sie so wollen, die ausgefochten werden: Wenn wir an dieses Wirrwarr an Daten denken, zeigt sich, dass diese Schlachten regelmäßig geführt werden. Daher spielt für mich eine entscheidende Rolle, wer denn die beteiligten Akteure sind?
Schauen wir einmal auf PISA – sie hatten die wohl berühmteste Schulleistungsstudie schon erwähnt: Hier rückt die OECD als eine wirtschaftliche Organisation in den Blick, die sich in den letzten Jahren maßgeblich für die Steuerung von Bildung interessiert hat. Das ist für mich

ein Grund, nachzufragen, welche Interessen haben solche Akteure, aber auch, mit welchen Steuerungsmedien arbeiten sie.
Wissen ist als Steuerungsmedium in diesem Zusammenhang immer stärker geworden. Wir sitzen ja nicht umsonst in einem Ratssaal: Politische Macht ist immer noch ein sehr wichtiges Steuerungsmedium wie auch Geld. Schauen wir uns die Akteure an, die sich in den letzten fast zwei Jahrzehnten sehr, sehr aktiv um Bildung und Bildungspolitik gekümmert haben und an vorderster Front gekämpft haben, dann sehen wir durchaus eine Verschiebung, wer Bildung steuert.
Allerdings zeigt sich auch, dass der Begriff der Steuerung von Bildung geschwächt wird, denn ganz viel von dem, was passiert, erweist sich als eine Nebenfolge, als ein Zufall oder als ein Ergebnis, das zu Beginn keiner gewollt hat.
Wer am meisten Bildung und Schule steuert, bleibt daher eine sehr komplexe Frage, auf die es keine eindeutige Antwort gibt. Wenn man zuspitzen will, und ich sage das jetzt nicht nur mit Blick auf Deutschland, sondern gucke international, muss man schon sagen: Wirtschaftliche Interessen und wirtschaftliche Akteure engagieren sich sehr viel in diesem Bereich und versuchen hier zu steuern.

Kate Maleike (Moderation): Im Zentrum stehen dabei hauptsächlich die Daten, wie Herr Bellmann gut erklärt hat, finde ich. Sie alle weisen ja auf die Datenerhebung und ihre Nutzung hin. Konzentrieren wir uns also bei der Steuerung von Bildung zu stark auf die Daten? Wird die Schule sozusagen auf Daten reduziert, also auf ihren Output, und verlieren wir damit andere Aspekte zu sehr aus dem Blick?

Katharina Maag Merki: Ich glaube auch, das ist eines der neuen Elemente, diese empirische Wende; genauer gesagt: diese zweite empirische Wende. Sie ist sicherlich von zentraler Bedeutung, weil man vorher einfach intuitiv angenommen hat: „Wir sind die Besten". Nun, nachweislich sind wir das nicht. Aus diesem Grund ist es schon sehr wesentlich, zu schauen, was gut und was weniger gut läuft. Daten haben in dem Sinne eine hohe Relevanz. Aber natürlich, da stimme ich absolut zu, einfach nur Daten zu haben, führt noch nicht zu besseren Systemen. Solch ein Glaube war schon ein bisschen da, insbesondere auch politisch. Zudem wissen wir nicht, <u>warum</u> die einen bessere Resultate erreicht haben als andere. So schauen wir bei jeder Studie hin, wie dick das Schweinchen wird, und wenn es dann genügend dick ist, dann ist es gut. Obwohl wir gar nicht wissen, warum.
Schauen Sie sich die internationalen Vergleiche an. Wir haben zum Beispiel Finnland, das in Schulleistungsstudien als Königin obenauf schwimmt; wir haben aber keine Ahnung, warum das so ist. Daten sind also sehr zentral, helfen uns aber noch nicht wirklich, wenn wir nicht einen differenzierten Blick auf die komplexen Zusammenhänge werfen. Denn Daten sind zwar Quelle eines systematischen Feedbacks, aber auch dieser Feedbackprozess ist trügerisch und komplexer als oftmals gedacht wird: Einmal suggeriert er so etwas wie Linearität. Wir haben die Daten, auf dieser Basis denken wir darüber nach, was diese uns sagen; wir überlegen uns anschließend, was die Ursachen sind für die Differenzen in den Ergebnissen sind; schließlich überlegen wir, welche Maßnahmen und Strategien sinnvoll wären, um etwas besser zu machen; und nach deren Umsetzung hoffen wir, dass es nachher besser wird. Dabei gibt es an jeder Stelle tausendfach Rückfragen, die deutlich machen, dass wir es hier nicht mit einem einfachen technologisierbaren System zu tun haben. Führt man sich nämlich die

Mehr-Ebenen-Logik nochmals vor Augen und denkt einmal von hinten her, vom zentralen Ende aus, nämlich vom Lernen der Schülerinnen und Schüler, muss man sich die Frage stellen: „Wo müssen sich Dinge verändern, damit die Schülerinnen und Schüler profitieren“? Und dann fällt auf, dass es zunächst einmal den Blick darauf braucht, was im Unterricht gut oder weniger gut läuft und was es dort braucht, um die Qualität zu verbessern; und danach, was in der Schule insgesamt, aber auch in der Region, im System gut läuft und was weniger gut läuft. Das sind absolut schwierige Fragen und die Antworten lassen sich nicht in ein einfaches Raster setzen.
Diese Idee der Technologisierbarkeit kann somit nicht überzeugen: Wir haben es nicht mit einem technischen System zu tun, wo wir einfach da oder dort etwas ändern können oder einen Schalter drehen können. In dem Sinne ist es, glaube ich, sehr wesentlich, diese Komplexität im Blick zu haben, nicht nur zu überlegen: „Wer steuert Bildung?“, sondern eben auch: „Wie kann gesteuert werden?“, „Kann überhaupt gesteuert werden?“; und: „Wie kriegen wir Veränderungen hin?“ Insofern könnte man den Steuerungsbegriff eigentlich ein bisschen auf die Seite legen, und die eigentlich relevantere Frage stellen: „Wie kann Qualitätsentwicklung erreicht werden?“ Dann sind wir nämlich bei der Frage von Schulentwicklung, von Systementwicklung, von Unterrichtsentwicklung, Professionsentwicklung und so weiter. Und ich glaube, damit kommen wir näher daran, Bildungssysteme zu verändern.

Kate Maleike (Moderation): Die Frage ist doch dann auch: „Hat man den richtigen Kurs eingeschlagen oder ist es jetzt vielleicht auch angezeigt, mal wieder eine leichte Kurskorrektur vorzunehmen?“ Frau Diedrich, unter dem PISA-Schock hat die Politik ja auch entschieden, die Schulen mehr in die Selbstständigkeit zu entlassen, und man hat sich verständigt, sich stärker an deren Output zu orientieren. Diese Output-Orientierung, haben Sie gesagt, ist eine Fehlentwicklung. Können sie uns das erklären?

Martina Diedrich: Die Orientierung am Output ist keine Fehlentwicklung, aber eine Chimäre. Der Begriff der Output-Steuerung ist nach meinem Dafürhalten an dieser Stelle falsch gewählt. Richtig ist, wir schauen inzwischen mehr hin und wir wissen mehr darüber, welche Lernergebnisse Schülerinnen und Schüler haben. Das stimmt. Aber die Idee, dass darüber originär gesteuert würde, ist nach meinem Dafürhalten nicht richtig. Was würde Steuerung über Output denn bedeuten? Steuerung über Output würde bedeuten: Schlechte Lernergebnisse führen zu massiven Konsequenzen für die Schule. Und wenn man ehrlich ist: So funktioniert unser System nicht. Ein System, das im Sinne einer Output-Steuerung agieren würde, wäre eines, das sehr stark über extern gesetzte Konsequenzen agieren würde: den Austausch von Personal, den Austausch von Schulleitungen, die Kürzung von Ressourcen… all diese Dinge. So ist das deutsche Bildungssystem nicht, das setzt in der Vergrößerung der Selbstständigkeit der Schule letztlich auf Einsicht und auf die Hoffnung, dass Daten, das Wissen über Output Entwicklungsprozesse in der Schule anstößt. Prozesse, bei denen stark auf die Kooperation der Beteiligten gesetzt wird und eben nicht auf einen extern gesetzten Zwang. Das ist der Grund, warum ich glaube, dass der Begriff der Output-Steuerung für das deutsche System an dieser Stelle nicht gut funktioniert. Wenn auf die Einsicht der Beteiligten gesetzt wird, auf deren guten Willen, auch auf deren Fähigkeit und ihre Kompetenz, gut mit dem gewonnenen Wissen, was den Output ihrer Schule angeht, umzugehen, dann funktionieren andere Mechanismen.

Kate Maleike (Moderation): Herr Braun möchte sich da an dieser Stelle einbringen. Bitteschön.

Dirk Braun: Ja, Herr Bellmann sagte vorhin „Datenfeedback". Das hat mich nochmal aufhorchen lassen, wobei mich nicht die „Daten" angesprochen haben, sondern der zweite Teil des Wortes, das „Feedback". Ich glaube, das ist für Schule eine ganz wichtige Sache. Wir wollen wirklich unsere Qualität weiterentwickeln, wir wollen unser Leitbild umsetzen, und dazu brauchen wir eben genau dieses Feedback, dass wir uns in verschiedenen Situationen mit allen Beteiligten auch immer wieder Rückmeldung geben um zu schauen, sind wir auf dem richtigen Weg. Und Feedback bezieht natürlich auch alle Beteiligten, sprich die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, und die Kollegen mit ein. Wir führen regelmäßig solche Jahresevaluationen durch. Da kommen allerdings keine Daten bei raus, sondern qualitative Aussagen, mit denen wir dann weiterarbeiten können, und dadurch werden auch unsere Prioritäten klarer. In diesem Sinne sind wir eine lernende Organisation. Von daher ist uns das Feedback ganz wichtig. Ich würde mir aber noch mehr Unterstützung, gerade auch durch die Universitäten wünschen, um harte Daten zu bekommen, denn die sind auch manchmal von Bedeutung. Wir haben die Lernstandserhebung, wir haben die Qualitätsanalyse, da bekommen wir natürlich auch Rückmeldungen, mit denen wir weiterarbeiten müssen. Das aber noch weiter kleinzuarbeiten, das wäre eine große Hilfe.

Kate Maleike (Moderation): Das bedeutet, Sie sind mit den Universitäten noch nicht so im Dialog, wie Sie es gerne hätten?

Dirk Braun: Mit einzelnen Universitäten sind wir natürlich im Dialog, führen schon Projekte durch. Aber ich würde mir gerne noch mehr Unterstützung wünschen.

Kate Maleike (Moderation): Andersherum will vielleicht die Wissenschaft auch mehr Kontakt zur Schulpraxis, oder wie wird das hier auf dem Podium gesehen: Herr Parreira do Amaral, wie reagieren Sie auf die Bitte aus der Schule, mehr mit der Wissenschaft in Kontakt zu kommen?

Marcelo Parreira do Amaral: Das ist sicherlich etwas, was ausbaufähig ist – ich glaube von beiden Seiten aus. Die konkrete Zusammenarbeit hängt immer davon ab, welche Erwartungen die Beteiligten haben. Kooperation ist sinnvoll, aber man muss trotzdem die Horizonte, die Zeithorizonte, und die unterschiedlichen Perspektiven in Einklang bringen. Als Forscher muss ich auch schauen, welches Wissen kann ich als ganz praktisches Feedback an eine Schule oder eine Schulleitung geben? Da reduziert sich der Pool an Wissen auf ein Minimum. Man muss schon sehr genau schauen, welche Wissensbestände sinnvoll sind. Aus meiner Forschung ziehe ich zum Beispiel sehr viel weitergehende Schlüsse, die viel stärker für die Politik, als für die direkte Praxis interessant sind.

Kate Maleike (Moderation): Herr Bellman, wie sehen Sie das? Sie haben mir in unserem Vorgespräch auch gesagt, dass Sie gerne mehr Kontakt zu Schulen hätten, speziell zu Schulleitungen und Lehrern. Sind die die Brücke?

Johannes Bellmann: Ja, ich sehe ein Problem darin, dass nach PISA die empirische Bildungsforschung, die eine sehr starke Konjunktur erfahren hatte, sich zunächst einmal sehr stark mit der Bildungspolitik beim Aufbau eines zentralen Qualitätsmanagements verbündet hat: siehe die zentralen Tests, aber durchaus auch die Schulinspektionen. Damit ist die empirische Bildungsforschung gewissermaßen groß geworden: Mit dem steuerungsstrategischen Paradigmenwechsel hin zu Neuen Steuerung, womit sie erstmal Verbündete der Bildungspolitik wurde und weniger eine Verbündete der Schulen, was zum Beispiel Schulentwicklung angeht. Schulentwicklung ist ja eine Strategie, die in den 1970er und 80er Jahren schon existierte, und die eher von den Schulen selber ausging, auch mit Unterstützung von bestimmten Instituten, auch mit Unterstützung aus der Wissenschaft. Spätestens nach PISA wurde das aber erstmal völlig überlagert durch ebendiesen Aufbau des zentralen Qualitätsmanagements. Hier glaube ich, muss es zu einer Kurskorrektur kommen, denn diese Verbindung von zentralem Qualitätsmanagement und Schulentwicklung, auf die auch Katharina Maag Merki hingewiesen hat, die ist eigentlich noch unklar. Da ist noch keine Brücke gelungen. Schulentwicklung kann auch nicht einfach reduziert werden auf Hilfestellung bei der Erfüllung zentraler Qualitätsziele. Schulentwicklung ist nach dem alten Verständnis der 1970er und 80er Jahre vielmehr auch eine Gestaltungsaufgabe: „Wie gestalten wir Schulen, gerade bei einer Neugründung?“ Wir können nicht einfach das bloße Erreichen zentral gesetzter Ziele verrechnen und dann die Wissenschaft bitten: Helft uns dabei.

Martina Diedrich: Ja, ich kann Ihnen folgen, finde aber, dass Sie in der Betrachtung der empirischen Bildungsforschung vor allen Dingen eine universitär gebundene Bildungsforschung vor Augen haben. Das lässt aber übersehen, dass in der Folge der vollzogenen Umsteuerung neue Akteure entstanden sind, die genau diese Lücke füllen, die Herr Braun angesprochen hat, nämlich: Alle Bundesländer verfügen über unterschiedliche Einrichtungen, zum Teil sind das ehemalige Landesinstitute; es gibt eigene Qualitätsagenturen, wie das Institut, aus dem ich komme, und die nach meinem Dafürhalten genau dafür da sind, diese Brücke zu schlagen. Denn sie lehnen sich sehr stark an die Wissenschaft an und versuchen Prozesse und Ergebnisse von Bildung in Schulen zu beschreiben, und dieses Wissen für Schulentwicklung in Verbündung – mit dem Begriff kann ich gut mitgehen – mit den Schulen für die Qualitätsentwicklung anzuwenden. Und deswegen ist für mich schon nochmal die Frage: Welcher Akteur hat hier eigentlich welche Aufgabe? Sind es wirklich die Universitäten, die die Aufgabe haben, hier in die Schule zu gehen und zu versuchen, empirisch gestützt Schule zu verbessern? Ich kann das nicht beurteilen, ich würde aber sagen, diese Lücke ist durchaus dadurch geschlossen, dass wir Einrichtungen haben, die genau diese Aufgabe auf Länderebene als ihre Aufgabe definieren.

Kate Maleike (Moderation): Aber Sie würden zustimmen, Frau Diedrich, dass man sich gegenseitig stärker in den Blick nehmen sollte?

Martina Diedrich: Also ich kann aus meiner eigenen Arbeit immer wieder nur sagen: Wissenschaft ohne Anschauung von schulischer Praxis bleibt nach meiner Einschätzung blind. Aber das ist meine persönliche und subjektive Einschätzung. Dazu müssen die universitären Vertreter hier etwas sagen.

Kate Maleike (Moderation): Frau Maag Merki?

Katharina Maag Merki: Mir scheint, es gibt unterschiedliche Wege, wie solche Kooperationen oder Interaktionen stattfinden können. Diese bottom-up Schulentwicklungsstrategien, wie wir sie in den 1970er und 80er Jahren hatten, sind sicherlich ein Weg, wie wissenschaftliche Akteure und Praxisakteure zusammengehen können, um Entwicklungen anzustoßen und Dinge zu verändern. Mir scheint aber, dass die wissenschaftliche, die sozialwissenschaftliche Perspektive, durchaus mehr zu bieten hat als einzig quasi in Verbündung mit der Politik Schule verändern oder analysieren zu wollen. Gerade das Verstehen von schulischen Prozessen ist sehr wesentlich, so glaube ich. Und dazu braucht es die unterschiedlichen Akteure.
Wir gehen eigentlich immer in die Schulen rein und diskutieren mit den Schulen auch die Ergebnisse, die wir mit unseren Instrumenten analysiert haben. Und das zeigt genau: Diese Interaktion mit den Schulen, diese Diskussionen sind sehr hilfreich. Da sehen wir natürlich, wir können soziale Netzwerkanalysen machen und dann Personen in Schulen identifizieren, die sehr isoliert sind oder die sehr zentral sind. Aber was das für Personen sind oder warum sie an dieser Stelle sind, also quasi Bedingungswissen zu erreichen, das ist nur möglich, indem ich sehr viel mehr Information habe, als was wir von extern gewinnen können. In dem Sinne übernehmen wir sicherlich einerseits eine beratende Funktion – Support ist einer der zentralen Bedingungsfaktoren für eine nachhaltige Schulentwicklung, das ist richtig. Aber wir bringen eben nicht nur Support rein, sondern das Verstehen von Schule, von Systemen, geht nur, indem die verschiedenen Akteure miteinander diskutieren und ihre Perspektiven einbringen. Der Punkt ist, und da kann ich Johannes Bellmann gut folgen: Schulentwicklung wurde in diesem Sinne auch instrumentalisiert. Das heißt, es gab bestimmte Vorstellungen, wie gesteuert werden soll oder was jetzt kommt – eben zentrale Prüfungen, Lernstandserhebungen, Schulinspektionen – und dann, bitteschön, soll die Schulentwicklung jetzt das leisten, was die Politik will. In so einer Situation ist es sicherlich wesentlich, sich auf die genuin wissenschaftliche Perspektive zurück zu besinnen und zu sagen: „Okay, natürlich gibt es Fragen, die sich aufgrund der neuen Situationen ergeben, die spannend sind" – wie die Einführung eines Zentralabiturs. Schulentwicklung hat aber eigene Fragen und daher gehen wir zu den Schulen und schauen: „Okay, wir sehen diese Problemlagen und diese Befunde. Wie seht Ihr das, wie könnte das interpretiert werden und wie könnten wir da weitergehen?"

Kate Maleike (Moderation): Nun kommen ja eine ganze Menge neuer Herausforderungen hinzu, die sich so in den letzten zwei, drei, vier Jahren entwickelt haben. Ich nenne jetzt nur mal die Inklusion, die Digitalisierung, Migration und Flucht. Das sind alles Herausforderungen, die auf Schule im Moment zukommen und die sich auch irgendwo in diesem Dialog und in der Steuerung niederschlagen müssen. Herr Parreira do Amaral, Sie wollten sich in das Gespräch eben einschalten. Bitte.

Marcelo Parreira do Amaral: Im Hintergrund unserer Veranstaltung unter dem Titel „Wer steuert die Bildung?" steht doch die Frage: „Wohin steuert die Bildung?" Das ist doch eine Frage nach den Zielsetzungen von Verbesserung, von Evaluation. In unserem Vorgespräch hat Herr Braun darauf hingewiesen, dass die Zielsetzung, etwas für und mit den Schülerinnen und Schülern in der Schule auf den Weg zu bringen, ganz leicht aus den Augen geraten kann, wenn man zentrale Steuerung vor Augen hat. Bildungspolitische Debatten kreisen sehr stark

um Nützlichkeiten und Vorstellungen, was der Arbeitnehmer und die Arbeitnehmerin von morgen braucht. Da kollidieren Welten. Herr Braun wird sagen können, was seine Schülerinnen und Schüler dazu sagen. Meines Erachtens müsste die Sicht dieser Gruppe sehr viel stärker in den Blick geraten. In einem laufenden Forschungsprojekt in neun Ländern, das ich koordiniere, erfahren wir von den Jugendlichen. Sie werden ständig gedrängt und getrimmt, aber nie gefragt, wie sie mit ihren Lebensprojekten und -vorstellungen in Schule unterkommen, was sie dahingehend von Schule erwarten und erwarten können. Das ist ein sehr wichtiger Aspekt, der in der Bildungspolitik in der letzten Zeit tendenziell aus dem Blick geraten ist.

Kate Maleike (Moderation): Damit sind wir bei der Partizipation von Schülern, die also sozusagen mit auf die Kommandobrücke wollen. Herr Braun, an Sie die direkte Frage: Wie ist das mit Ihren Schülern? Finden die, dass der Arbeitsmarkt zu stark die Schule bestimmt?

Dirk Braun: Wir sind inzwischen im achten Jahrgang angekommen, und haben jetzt zum ersten Mal auch Berufsorientierungselemente integriert. Es ist fantastisch, wie Schüler, die auch sehr stark selbstgesteuert gelernt haben, sich jetzt darauf konzentrieren können, und wissen: „Aha, das sind meine Fähigkeiten, die habe ich, und das ist dann hinterher der Beruf, in den ich gehen möchte; jetzt weiß ich im Abgleich, das muss ich als nächstes lernen.“ Also ich glaube, wenn man gerade diesen individuellen Weg geht, bereitet man die Schülerinnen und Schülern optimal auf das anschließende Berufsleben vor. Die Schwierigkeit ist allerdings, dass wir dieses Recht auf individuelle Förderung im Schulgesetz stehen haben, das im Gegensatz zu den zentralen Abschlussprüfungen steht; und unter Umständen sind die Schüler und Schülerinnen gar nicht so schnell in ihrem Prozess, um genau diese Ziele zu erreichen. Dann haben wir die Schwierigkeit, dass genau diese Schüler hinten runterfallen.

Kate Maleike (Moderation): Aber würden Sie denn Herrn Parreira do Amaral Recht geben, dass die Schüler stärker in die Steuerung von Schule mit einbezogen werden müssen?

Dirk Braun: Ja, in die Steuerung von Schule und natürlich auch in die Steuerung ihres eigenen Lernens. Wir haben Lernbüros, wo die Kinder selbstgesteuert in ihrem eigenen Lerntempo bis zu einem gewissen Zeitpunkt arbeiten können, und das ist letztendlich die Fortsetzung, wenn sie dann ihr eigenes Handeln organisieren können, dass sie dann auch ihre Ideen in den Klassenrat bringen, den wir einmal wöchentlich haben. Diese Dinge können in SV-Sitzungen getragen werden und hinterher auch in die Schulkonferenz. Das ist ein ganz wichtiges Element, damit Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen mit einbringen können.

Kate Maleike (Moderation): Die Bildungspolitik, Herr Bellmann, die leidet auch ein bisschen darunter, zu unser aller Leidwesen, dass sie sich alle vier Jahre verändern kann. Bleiben wir mal im Bild des Kapitäns und des von ihm gesteuerten Schiffs: Kann es durchaus sein, dass sich das Schiff verändert, es eine riesige Gegenbewegung geben wird, oder eben das Steuerrad massiv herumgerissen wird? Ist die Kurzatmigkeit der Bildungspolitik ein Problem? Kann sich die Bildungspolitik in dieser Kurzfristigkeit mit der Schulwelt überhaupt gut kombinieren lassen?

Johannes Bellmann: Im Moment ist das vielleicht nicht das vorrangige Problem, denn wir sehen ja eigentlich bildungspolitisch im Blick auf die Neue Steuerung einen erstaunlichen politischen Konsens. Parteiübergreifend sind alle für die Neue Steuerung – da spielen wechselnde Landesregierungen kaum eine Rolle. Klar, wir finden in den Bundesländern etwas unterschiedliche Varianten der Neuen Steuerung. Aber die Grundentscheidung für diese Steuerungsperspektive wurde seltsamerweise im großen Konsens gefällt und über viele Jahre hinweg wurde dieser Konsens auch gehalten. Insofern sind Regierungswechsel gar nicht das entscheidende Problem. Das entscheidende Problem ist vielleicht, dass der Steuerungsbegriff aus der Kybernetik kommt – Kybernetes ist nämlich der Steuermann, der das Schiff steuert. Das Bild kommt also aus der Kybernetik. In den 1960er und 70er Jahren hatte die Kybernetik einen riesigen Boom, übrigens nicht nur im Westen, sondern auch in der Sowjetunion. Man glaubte, damit eine nachhaltige Modernisierung aller Gesellschaftsbereiche umsetzen zu können. Steuerung war gewissermaßen das Heilsversprechen, auch für eine Kontrolle von Gesellschaft und von gesellschaftlichen Prozessen. Und in der Kybernetik gibt es drei Elemente. Man muss sich das klarmachen, weil das bildungspolitisch und demokratietheoretisch interessant ist: Es gibt erstmal eine Ebene, die setzt die Sollgröße, wie beim Thermostat, der auf eine bestimmte Raumtemperatur eingestellt wird; die zweite Ebene ist die Regelungsebene, auf der Anpassungsleistungen an das gesetzte Ziel vorgenommen werden; schließlich gibt es die Ebene des Feedbacks als vermittelndes Element von Daten und Informationen. Diese drei Elemente kennzeichnen einen kybernetischen Regelungskreislauf, wenn man so will. Und im Boom der Kybernetik hat man sich vorgestellt, ganze Gesellschaften oder gesellschaftliche Teilsysteme so steuern zu können. Das Problem ist nur, dass – in Demokratien zumindest – die Politik die Sollgrößen setzt. Aber sind alle anderen eigentlich nur diejenigen, die die vorab gesetzten Ziele minutiös abarbeiten sollen? Ist das eine Vorstellung von Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern? Sind Fachkräfte eigentlich nur dafür da, möglichst effektiv und effizient andernorts gesetzte Ziele abzuarbeiten? Damit wäre für mich das professionstheoretische und demokratietheoretische Problem benannt; mindestens stellt sich hier eine Rückfrage. Und bildungstheoretisch gäbe es da noch weiterer Rückfragen, aber da kommen wir vielleicht noch dazu.

Kate Maleike (Moderation): Sind das die Nebenwirkungen, die Sie festgestellt haben bei der Neuen Steuerung, dass einige sagen: „Wir kriegen immer Dinge vorgesetzt und müssen dann entsprechend agieren, ohne dass wir davon überzeugt sind?“

Johannes Bellmann: Die Nebenwirkungen hängen tatsächlich damit zusammen, dass sich Akteure stark auf die Indikatoren konzentrieren, die gemessen werden. Insofern würde ich Frau Diedrich widersprechen: Daten steuern sehr wohl. Das können wir zeigen. Durch den bloßen Mechanismus ihrer Rückmeldung beginnen sich Felder an dem Gemessenen zu orientieren. Die Akteure haben den Eindruck, das ist es, worauf es ankommt. Jürgen Kluge, der ehemalige Chef von McKinsey Deutschland, hat einmal formuliert: „PISA hat bewiesen: Sobald Sie etwas messen wird es besser.“ Was nach Zauberei klingt, ist gar keine – und ist in der Organisationssoziologie längst gut dokumentiert: Sobald Sie quantitative Qualitätsindikatoren in Feldern regelmäßig kommunizieren, über solche Feedbacks, beginnen diese Felder sich an diesen Indikatoren zu orientieren, und nicht notwendigerweise an dem, für das diese Indikatoren stehen. Darunter fällt eine Fülle von Nebenwirkungen, die wir in unserem Projekt

dokumentiert haben. Bislang hat man gedacht, das seien alles nur Probleme englischsprachiger Länder, die mit Druck arbeiten, mit high stakes. Wir konnten in vier Bundesländern zeigen, dass wir auch in Deutschland das ganze Spektrum von Nebenfolgen der Neuen Steuerung vorliegen haben, was sich auch in englischsprachigen Ländern findet.

Kate Maleike (Moderation): Damit hatten Sie nicht gerechnet?

Johannes Bellmann: Unterschiedliche Forscher haben unterschiedliche Erwartungen. Ich hatte bereits so einen Verdacht. Die Protagonisten der Neuen Steuerung sprechen nur von Steuerung über Einsicht und nutzen solche eher friedfertigen Metaphern: „Wir haben doch hier keine Kontrolle, die schulischen Akteure sehen ein, was in den Daten für ein Informationspotential steckt, und ziehen daraus ihre Schlüsse, wie sie ihre Schule weiterentwickeln können.“ Solche Aussagen malen ein sehr freundliches Bild. Doch sozusagen nebenbei passiert auch etwas ganz anderes. Dort lässt sich tatsächlich das ganze Spektrum von Nebenfolgen beobachten: Von Phänomenen, die unter „teaching to the test“ verhandelt werden, bis hin zu so genannten „Schwiegermutter-Effekten“ in der Schulinspektion. Kommt die Schulinspektion, ist alles wunderbar hergestellt, die Schule zeigt ein Erscheinungsbild, das nicht dem Alltag entspricht, wie wenn die Schwiegermutter zu Besuch kommt. Das alles finden wir auch in Deutschland, obwohl wir in Deutschland diesen Druck auf die einzelne Schule nicht in der gleichen Form haben, wie in anderen Ländern.

Kate Maleike (Moderation): Will die Schulinspektion dazu etwas sagen? Frau Diedrich.

Martina Diedrich: Ich sehe mich nicht als die Schulinspektion, aber trotzdem kann ich versuchen, aus dieser Perspektive einmal zu antworten. Was mich an diesem Sprechen über die Nebenwirkungen ein bisschen stört, das sage ich ganz ehrlich, ist der Unterton. Was daran ist eigentlich schlecht und auch nicht schlimm? Gerade dieser gerne zitierte „Schwiegermutter-Effekt“. Ganz ehrlich: Wenn ich Besuch kriege, möchte ich auch, dass meine Wohnung aufgeräumt ist. Und dann ist sie ja auch tatsächlich aufgeräumt.

Dirk Braun: … aber nicht lange…

Martina Diedrich: Sich vor dem Besuch der Schulinspektion hinzusetzen und sich zu überlegen: „Wie wollen wir uns eigentlich gegenüber der Inspektion präsentieren?“ So ein Prozess ist nicht nur für den Moment der Inspektion wertvoll, sondern wirkt auch darüber hinaus sehr stark. Forschungsergebnisse zeigen doch, dass die stärksten Effekte der Inspektion in der Vorbereitung auf diese zu finden sind. Und insofern ist das für mich eine Nebenfolge, die ich überhaupt nicht schlecht finden kann.
Wo wir kritisch hingucken müssen, ist der Bereich von Leistungstests und auf die Verengung des Curriculums. Das möchte ich auch überhaupt nicht in Abrede stellen und deswegen würde ich gerne nochmal auf das zurückkommen, was Herr Braun eingebracht hat, und worauf aber auch Sie, Herr Bellmann, hingewiesen haben: „Wer bestimmt eigentlich die Sollgrößen?“ Wir müssen allen bildungspolitisch Verantwortlichen letzten Endes schon unterstellen, dass sie Instrumente, wie zentrale Prüfungen, regelmäßige Vergleichsarbeiten, die

Schulinspektion und so weiter, nicht ohne eine normative Idee über Ziele von Bildung einbringen. Diese transportieren sie mit. Ich glaube, es wäre tatsächlich wichtig, an dieser Stelle immer wieder zu fragen: „Sind unsere Instrumente eigentlich noch geeignet und die richtigen, um das, was wir mit Bildung erreichen wollen, tatsächlich zu erreichen?“ Genau an dieser Stelle finde ich es wichtig, dass man breit darüber diskutiert, nicht nur in der Bildungswissenschaft, nicht nur in der Bildungspolitik, sondern nach Möglichkeit unter allen Beteiligten: „Wozu ist Schule da?“, „Wo wollen wir hin?“, „Was sollen die Ergebnisse, was sollen die Ziele von Bildung sein?“, „Und mit welchen Instrumenten erreichen wir das?“

Kate Maleike (Moderation): Was die Akteure angeht, haben wir es ja mit einer ganzen Menge davon zu tun. Da würde ich gerne nochmal ein bisschen genauer hinschauen. Wir haben zum Beispiel die Stiftungen, die sich in den letzten Jahren massiv auch in die Bildungssysteme einbringen, vielleicht auch da einspringen, wo der Staat weniger tut. Wir haben Akteure wie die OECD, die Weltbank und andere auf internationaler Ebene. Vielleicht können wir auch die Eltern an dieser Stelle mit in den Blick nehmen, denn sie reagieren, glaube ich, besonders auf Daten und auf die Frage der Leistung, die am Ende zu sehen ist. Frau Maag Merki: Inwieweit steuern diese externen Akteure, so will ich sie einmal nennen, Schule und Bildung?

Katharina Maag Merki: Das ist eine zentrale Frage – und sie verweist auf eine weitere, dahinter liegende Frage: „Wer soll, wer darf steuern oder wer nicht?“ Als eine starke Verfechterin von öffentlich-staatlichen Schulen würde ich sagen: Der Staat muss steuern und zwar auf der Basis demokratischer Prozesse, in denen Ziele festgelegt, entsprechende Instrumente eingesetzt oder auch modifiziert werden. Wir sehen schon, dass es in den letzten Jahren zunehmend auch Akteure gibt – Stiftungen sind sicherlich zu nennen, aber eben auch die Wirtschaft, Unternehmen, die OECD natürlich mit all den internationalen Vergleichsstudien, die einen sehr starken Einfluss darauf nehmen, in welche Richtung es gehen soll. Man darf allerdings nicht einfach alle in einen Topf werfen, da es zum Beispiel schon sehr zentral ist, ob sich Stiftungen quasi als Supportsystem eines öffentlichen Systems verstehen und ergänzend zum öffentlichen System interessante Ansätze fördern wollen; vielleicht auch mal explorativ Dinge genauer anschauen – Risikoreformen, wo man einfach einmal ausprobieren muss; Akteure also, die ein Potenzial haben, die Dinge tun können, die der Staat nicht tun kann. In dem Sinne ist es sicherlich interessant, solche public-private-partnership aufrechtzuhalten. Dort aber, wo über die Stiftungen oder über Unternehmen auch Dinge in den öffentlichen Diskurs gebracht werden, die dann letztlich auch Ressourcen – seien das Diskursressourcen, aber letztlich auch Finanzen und so weiter – beeinträchtigen und quasi demokratische Prozesse aushebeln, finde ich es aber problematisch. In diesem Dilemma stecken wir. Wenn Stiftungen oder Institutionen ihre eigenen Ideen durchsetzen wollen, ohne dass eine Ergebnisoffenheit gegeben ist, dann ist das ein Problem. Wenn wir aber Institutionen haben, die sagen: „Okay, wo gibt es gute Ideen? Überzeugt uns, dass wir dafür Geld einsetzen“, eben ergebnisoffen, ist das eine andere Situation. Und sicherlich, der Staat kann vermutlich nicht alles, auch wenn ich das sehr gerne hätte. Da muss man sich immer wieder entscheiden: „Was wollen wir, was wollen wir nicht?“ Aber es ist schon ein sehr großes Dilemma. Letztlich hätte ich immer, glaube ich, die Strategie, den Staat gegenüber privaten Investoren im Bereich Bildung zu schützen.

Kate Maleike (Moderation): Können Sie einmal ein Beispiel nennen, wo Demokratie ausgehebelt wird?

Katharina Maag Merki: Nein, das möchte ich nicht. Denn, in einer solchen Kurzfassung stimmen die Beispiele immer nicht. Mein Argument ist: Es besteht die Gefahr. Stiftungen oder wirtschaftliche Unternehmen haben bestimmte Ziele. Sie haben bestimmte finanzielle Mittel zur Verfügung, allerdings haben sie sicherlich nicht so viele finanzielle Mittel, die sie in die Bildung investieren, wie ein Staat sie hat. Aber letztlich haben sie durch ihr soziales Kapital, durch Beziehungen, durch ihr Auftreten, durchaus Macht, gewisse Dinge zu entscheiden und bestimmte Diskussionen in eine bestimmte Richtung zu lenken. Und das kann kompatibel sein mit gesellschaftlichen Zielen, dann ist das sicherlich weniger ein Problem. Es können aber auch neue Themen aufgeworfen werden, die nicht mit diesen Zielen zusammenpassen.

Kate Maleike (Moderation): Herr Parreira do Amaral, sie möchten reagieren.

Marcelo Parreira do Amaral: Ja zwei Anmerkungen möchte ich gerne machen. Die eine bezieht sich auf die Rolle des Staates, denn aus meiner Wahrnehmung heraus ist es ja zumindest hier in Europa nicht unbedingt die Frage, was der Staat nicht machen kann, sondern was er nicht machen will, und was er politisch gewollt auch nicht machen soll. Viele Veränderungen im Bildungsbereich in Richtung Privatisierung vollziehen sich ja nicht trotz des Staates, sondern gerade weil der Staat diese Möglichkeiten eröffnet und sie zum Teil auch sehr fördert. In meiner Arbeitsgruppe beschäftigen wir uns zurzeit mit der Entstehung und Verbreitung einer globalen Bildungsindustrie. Da finden sich auch börsennotierte Unternehmen, Stiftungen, die ein sehr starkes wirtschaftliches Interesse haben, aber auch solche Stiftungen, die sich philanthropisch geben und zugleich in Bereichen aktiv sind, wo sie einen enormen wirtschaftlichen Vorteil aus ihrem Engagement ziehen, denken Sie an die Dell-Stiftung oder die Melinda-und-Bill-Gates-Stiftung – womit wir beim Thema Digitalisierung wären. Die Digitalisierungsdebatte ist in verschiedenen Ländern sehr stark von diesen Akteuren politisch angefeuert worden.
Meine zweite Anmerkung bezieht sich auf das Verhältnis von Politik und Wirtschaft: Die Länder, die eine neoliberale Bildungspolitik als erstes betrieben haben, anglo-amerikanische Länder, haben das nicht aus Geldnot gemacht, sondern aus politischen Überzeugungen heraus. Insofern muss man auch sehen, dass der Staat, also der demokratische Kapitän, wenn man so will, teilweise auch der Hauptakteur in diesem Bereich ist. Als ein Beispiel für Nebenfolgen erweist im arabischen Raum ein Geschäftsmodell für Schulen, das so genannte „airline model of education“. Wie in einer Fluggesellschaft gibt es hier eine first, eine business und eine economy class. Je nach Geldbörse der Eltern kriegt das Kind einen Zugang zur Sporthalle, zu Musikinstrumenten und so weiter, oder eben nicht. Das sind schon sehr problematische Entwicklungen, finde ich, hatte doch Schule auch historisch die Rolle übernommen, Ungleichheit in der Gesellschaft zu mindern, wenn schon nicht ganz zu beseitigen – dadurch, dass Talente, Begabungen und so weiter reguliert wurden. Wenn aber von vorneherein durch die Schule Bildungsunterschiede und Bildungsungleichheit reproduziert und vielleicht sogar verstärkt werden, haben wir ein größeres demokratisches Problem.

Kate Maleike (Moderation): … zumal Deutschland ja auch immer wieder, nicht zuletzt durch die OECD, gesagt bekommt, dass in puncto Bildungsgerechtigkeit noch ein bisschen Luft nach oben ist. Herr Braun.

Dirk Braun: Ich möchte die besondere Bedeutung der Stiftungen für uns Schulen nochmals hervorheben. Für unseren Fortbildungsetat steht uns zum Beispiel nur eine begrenzte Summe zur Verfügung. Wenn wir jetzt aber einen anderen Referenten einladen wollen, dessen Honorar über diese Summe hinaus geht, müssen wir uns an Stiftungen wenden, um das finanzieren zu können. Das ist ein Vorteil. Ein weiterer ist, dass zum Beispiel die Montag-Stiftung Schulen auch unabhängig von Regierungsbezirken zusammenführen kann, die innovativ am gleichen Projekt arbeiten. Da ist die staatliche Verwaltung etwas gehemmter, weil sie noch sehr stark in diesen Bezirksregierungen denkt. Solche Vernetzungen sind aber sehr effektiv. Hingegen würde ich mich zum Beispiel an eine Stiftung der AfD nie wenden, und könnte somit für mich auch immer demokratisch legitimieren, dass ich nur mit Stiftungen zusammenarbeite oder nur die anschreibe, die ich demokratisch auch vertreten kann. Dadurch haben wir in Deutschland noch eine Korrektur dazwischen, so dass nicht solche Verhältnisse, wie Sie sie gerade beschrieben haben, Herr Parreira do Amaral, entstehen können. Denn das fände ich auch ganz schlimm.

Kate Maleike (Moderation): Aber die Stiftungen sind, um mal bei diesen zu bleiben, für Sie dann Unterstützer, die Ihnen helfen, oder ich sage mal sie sind „Möglichmacher"?

Dirk Braun: Ja.

Kate Maleike (Moderation): Aber steuern die Stiftungen nicht auch die Dinge bei Ihnen, nehmen sie nicht auch Einfluss?

Dirk Braun: Nein, wir wenden uns ja mit unseren Anträgen an die Stiftungen und wir schreiben immer mehrere Stiftungen an, damit wir unsere Ziele umsetzen können. Sie haben also eine rein dienende Funktion.

Kate Maleike (Moderation): Wenden wir uns einmal den Eltern als Akteursgruppe zu. Herr Braun, sie sind eine relativ neue Schule, Sie müssen sich ja auch zeigen, Sie haben Konkurrenz im Umfeld. Wie wichtig sind hier die Eltern?

Dirk Braun: Eltern spielen eine ganz wichtige Rolle, denn sie entscheiden ja mit ihren Kindern gemeinsam, in welcher Schule diese angemeldet werden. Wobei ich im Moment das Gefühl habe, dass Eltern ihre Wünsche stärker gegenüber den Kinderwünschen zurückstellen, und Kinder da schon sehr bestimmen können. Freundschaften zwischen den Kindern werden dabei immer wieder als Argument genannt, warum gewisse Gruppen in einer Klasse dann zu einer anderen Schule wechseln. Da müssen wir natürlich schauen: Wie können wir Werbung machen, dass wir für Schüler und für ihre Eltern gleichzeitig eine interessante Schule sind?

Kate Maleike (Moderation): Sie würden also nicht so weit gehen, zu sagen: Die Eltern steuern bei uns mit?

Dirk Braun: Es gibt natürlich schon einige Schulen, die einen besonderen Stellenwert haben und wo mehr Kinder angemeldet werden. Das sind dann auch die Schulen, die schon ein anderes Standing haben.

Kate Maleike (Moderation): Frau Maag Merki.

Katharina Maag Merki: Ich wollte noch etwas zu den Stiftungen sagen und in dem Sinne auch nochmal eine Rückfrage an Sie stellen, Herr Braun. Das scheint mir doch eine Idealsituation zu sein: Es gibt ergänzende Mittel, wenn ich eine tolle Idee habe und der Staat das nicht finanziert. Aber letztlich ist doch die Frage: Ist das jetzt etwas, was eigentlich nicht doch der Staat übernehmen müsste? Also, ist diese Kooperation zwischen Schulen und Stiftungen nicht doch letztlich selbstverschuldet und ein Defizit des Staates? Ich frage deshalb nach, weil die Frage bestehen bleibt, inwiefern Stiftungen oder Unternehmen, zum Beispiel Microsoft, bei uns sehr hoch im Kurs stehen, wenn es darum geht, auf der Digitalisierungswelle zu surfen, und digitale Medien oder Plattformen für Schulen anzubieten. Wie getrennt ist tatsächlich das, was Sie tun von den Personen, von den Akteuren, von denen Sie Geld bekommen?
Ich kann mir vorstellen, dass es in Einzelsituationen vollständig problemlos läuft und das tatsächlich eine gute Situation für Sie ist. Generell betrachtet sehe ich aber wirklich ein Problem, sei das jetzt eben in den Schulen, wo Microsoft-Produkte ein Thema sind – die ja sehr gute und interessante Aspekte haben; auch wir arbeiten mit ihnen zusammen, weil sie einfach gewisse Dinge anbieten können, die wir nicht selber machen können. Doch das ist nur die eine Seite. Die andere ist, dass sich hier natürlich Einflussprozesse vollziehen. Wenn wir jetzt nochmals auf eine andere Ebene gehen, nämlich auf die Wissenschaftsebene, dann finden wir an unserer Universität inzwischen einen neuen Lehrstuhl zum Thema Stillen, finanziert von einem Unternehmen, das Stillpräparate verkauft. Das ist zwar ein anderes Thema, aber zeigt das Problem, wo wir schon überlegen müssen: Gibt es ein klares Gesetz, damit diese Unternehmen nicht wissenschaftliche Inhalte mitbestimmen dürfen? Ich glaube, hier müssen wir sehr sorgfältig hinschauen und sehr klare analytische Anstrengungen vornehmen, um Dinge auseinanderzuhalten und wirklich Leinen der Abhängigkeit zu kappen – besser noch: Wir sollten diese gar nicht erst anlegen.

Kate Maleike (Moderation): Diese Wachsamkeit hinsichtlich der Freiheit universitärer Forschung und Lehre, in unserem Fall aber auch der Freiheit von Schule, ist ganz wichtig, glaube ich. Wenn wir jetzt mal über Microsoft & Co nachdenken und über den Markt, den Schule darstellt, ist es doch ganz wichtig, dass wir demokratisch gefestigt sind und der Staat da auch nicht nachlässt und hoffentlich genug investiert, dass die Schulen auch gar nicht in die Not kommen, sich vielleicht anderweitig zu behelfen.
Eine Frage aus dem Publikum war die nach der Wissenschaft als Akteurin, die mit steuert – also auch ihre Disziplin der Erziehungswissenschaft. Steuern also nicht alle, die hier sitzen,

mit, die Disziplin, ihre Fachgesellschaft, also sie als Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Philologenverband und so weiter. Ich hoffe, ich habe die Frage gut wiedergegeben. Herr Parreira do Amaral, können Sie darauf einmal reagieren?

Marcelo Parreira do Amaral: Gerne, denn ich hatte diesen Aspekt auch noch im Kopf gehabt, als ich sagte, wir müssen uns noch mehr Fragen stellen über die Richtung der Steuerung. Ich teile die Einschätzung, es wird sehr viel über Effizienz gesprochen und überhaupt über organisatorische und operative Dimensionen des Geschehens und zu wenig über die Zielsetzung. Schule ist eben nicht nur dafür da, spätere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auszubilden. Das ist entscheidend, aber eher eine normative Frage. Auch andere Fragen, wie die nach der Mehrgliedrigkeit – brauchen wir diese oder können wir uns das Schulsystem auch anders vorstellen? Das sind Fragen, die in den letzten Jahren durchaus an den Rand gedrängt wurden, oder an den Rand geraten sind.

Johannes Bellmann: Mit der Perspektive auf die Wissenschaft als Akteurin, die mit steuert, kann ich viel anfangen. Als Wissenschaftler müssen wir uns klar machen, dass das, was wir da machen, weit mehr ist, als eine bloße neutrale Beschreibung des Schulsystems oder des Ist-Zustands. So dass wir uns anschließend fein zurückziehen können und darauf verweisen, wir hätten das ja nur beschrieben. Schon in der Auswahl der Indikatoren, etwa von Qualitätsindikatoren, oder beim Beobachtungsgegenstand, was wir also in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellen, treffen wir Entscheidungen. In dieser Hinsicht ist die Neue Steuerung in gewisser Weise fast zu erfolgreich gewesen. Sie hat die Aufmerksamkeit sehr stark auf bestimmte Aspekte von Schule gelenkt und das zunächst auch einmal zurecht: Die Qualifikationsfunktion von Schule wurde nach PISA sehr stark in den Blick genommen – und aufgrund von Qualitätsmängeln auch zu Recht. Aber Schule ist eben nicht nur das. Schule hat neben der Qualifikationsfunktion auch eine Sozialisationsfunktion, dann geht es ums Person-Werden, um Subjektwerdung in Bildungsprozessen, und nebenbei, und darin eingeflochten geht es auch noch um solche Riesenthemen wie „Inklusion“ und „Integration“. Das alles ist Schule. Schule ist eben nicht nur fachliches Lernen, auf das vorhin im Publikum auch hingewiesen wurde, und ich glaube, dass die empirische Bildungsforschung, die in der Folge nach PISA sich sehr stark auf die Frage des Qualitätsmanagements konzentriert hat, zur Verbündeten wurde, solch einen einseitigen Blick von Schule zu etablieren.

Martina Diedrich: Ich hätte noch zwei Dinge, die mir am Herzen liegen, mit Blick auf das, was Sie sagen, Herr Bellmann, aber auch nochmals mit Blick auf das Thema „Inklusion“, das Sie ebenfalls eingebracht haben. In der Frage, ob die Aufmerksamkeit auf bestimmte Indikatoren tatsächlich Schule so in dem Umfang verändert, wie das von Ihnen gerade unterstellt wird, da bin ich etwas zurückhaltender. Meine Hypothese ist eher: Schulen sind Experten geworden in dem Talk über bestimmte Dinge. Sie können glaubhaft versichern und vermitteln, dass sie sich um Daten kümmern, dass sie sich um Leistungsergebnisse kümmern, dass sie die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten auswerten. De facto ist das aber in großem Umfang sehr viel weniger der Fall, als wir hier glauben wollen. Die Kompetenz von Schulleitung liegt daher auch darin, gut unterscheiden zu können: „Ist das, was von außen als Erwartung an mich herangetragen wird, eigentlich gerade passend zu meinem jetzigen Stand der Schulent-

wicklung?“ Und wenn es nicht passend ist, packe ich das dann getrost an die Seite und kümmere mich um die eigentlich wichtigen Aufgaben. Wenn dann mal ein Schulrat kommt und fragt, beschäftigt Ihr Euch mit Euren Daten und kümmert Ihr Euch um die Leistungsergebnisse, kann ich ihm glaubhaft vermitteln, dass ich es tue, aber ich tue es nicht wirklich, weil Anderes gerade wichtiger ist und das, finde ich, ist eine hohe Kompetenz von Schulleitung, die wir auch anerkennen sollten. Insofern glaube ich, dass wir ein bisschen dem Talk verfallen, wenn wir glauben, dass sich Schule so deutlich verändert hat, nur weil wir jetzt so viele Daten und Leistungsindikatoren und Qualitätsindikatoren haben.
Der andere Punkt zum Thema „Inklusion“, den Sie eingebracht haben. Ich finde, dass das Beispiel Inklusion sehr deutlich macht, wie Steuerung häufig nicht funktioniert, nämlich intentional und rational. Ich glaube, dass die Entscheidung, Inklusion so bedingungslos anzuerkennen und zur schulischen Wirklichkeit werden zu lassen, wie sie es heute ist, in keiner Weise in allen Konsequenzen durchdacht gewesen ist. Trotzdem schafft sie nun eine Wirklichkeit in Schulen. Da ist aber weit weniger planvolle Steuerung und Entscheidung dahinter, als wir das vielleicht gerne annehmen wollen. Auch das war vorhin schon in einem Beitrag von Frau Maag Merki ja deutlich geworden, diese Idee der Intentionalität und Rationalität in der Verarbeitung von Entwicklungsprozessen, ich glaube, auch die überhöhen wir. Nichtrationale, emotionale Prozesse, oder auch Dinge, die nicht linear sind, spielen eine viel, viel größere Rolle, als das häufig unterstellt wird.

Katharina Maag Merki: Es ist aus meiner Perspektive richtig, dass Wissenschaft ein Akteur in diesem ganzen System ist. Das sehe ich genauso. Dennoch würde ich jetzt mindestens an zwei Beispielen zeigen wollen, dass auch darin eine Überhöhung stecken könnte. Wir haben es mit der Einführung von zentralen Abiturprüfungen zu tun. Diese wurden, Sie wissen das alle, in jenen Bundesländern, wo es eben noch keine Zentralabiturprüfungen gab, ab 2005 mit Referenz auf PISA eingeführt (bis auf ein Bundesland, das das Zentralabitur nicht eingeführt hat). Tillmann und Kollegen haben nun sehr schön zeigen können, dass diese Entscheidungen überhaupt nichts mit PISA zu tun haben, sondern schon vor den Ergebnissen gefallen sind. Wir haben es hier mit bestimmten normativen Konzepten zu tun, und PISA oder was auch immer, diente als Legitimation oder Rationalität, entsprechende Entscheidungen im Sinne dieser Konzepte zu begründen. Das ist das eine Beispiel. Das zweite ist: Wenn wir in Evaluationsprozesse eingebunden sind, und wenn wir dann bestimmte Ergebnisse haben, die den Auftraggebern oder den Auftraggeberinnen nicht passen, weil sie nicht zu ihrem Konzept passen, dann passiert es sehr häufig – aus meiner Sicht zu häufig –, dass diese Ergebnisse schlichtweg negiert werden, oder quasi als nichtig erklärt werden. In dem Sinne ist wissenschaftliches Wissen eben nur ein Teil von dem, was Wirklichkeit bestimmt. Es gibt also eine politische Verwertung von Daten: Sie werden dann genutzt, wenn es ins politische Konzept passt. Das Zusammenspiel von Befunden, Evidenzen, Ergebnissen und politischen Interessen, ist eben nur eine lose Koppelung. Man nimmt das, was gerade passt, oder man nimmt es eben nicht. Dieses Zusammenspiel oder diese Konfiguration ist daher sehr interessant, aber hier von „Steuerung“ zu sprechen, dass Wissenschaft also mitsteuert, dieser Begriff, denke ich, ist hier zu stark.

Kate Maleike (Moderation): Wir haben unser Gespräch mit der Perspektive aus der Schulpraxis begonnen, daher würde ich auch gerne mit dieser Perspektive wieder schließen. Dirk

Braun, was nehmen Sie von dieser Diskussion mit nach Hause?

Dirk Braun: Das ist eine schwierige Frage. Erstmal habe ich hier viele offene Leute kennengelernt, die bereit sind, der Praxis zuzuhören. Das finde ich schonmal eine ganz wichtige Erfahrung – und ich glaube, das ist auch schon der erste Schritt: aufeinander zuzugehen und nochmal genauer in diesem Kennenlernprozess die unterschiedlichen Bedürfnisse wahrzunehmen. „Was brauchen wir und was kann die Wissenschaft anbieten? Wenn dann kleinere Projekte entstehen, fände ich das schön.

Kate Maleike (Moderation): Dann wünschen wir Ihnen für Ihre Schule, für alle, die daran beteiligt sind, weiterhin gutes Gelingen. Die Gesamtschule Höhscheid hat übrigens auch schon den deutschen Lehrerpreis bekommen, 2017. Dafür an dieser Stelle nochmals herzlichen Glückwunsch.
Wir bedanken uns ganz herzlich bei unserem Podium, bei den beteiligten Expertinnen und Experten, die glaube ich, gezeigt haben, dass eine Menge in Bewegung ist hinsichtlich der Frage: „Wer steuert die Bildung und wer steuert die Schule?“ Herzlichen Dank.

Transkript: Matthias Wittfeld (Essen)

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe, politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül

1 Einleitung

In der folgenden kritischen Auseinandersetzung mit der Bildungssituation neu zugewanderter Jugendlicher geht es uns nicht um eine erziehungswissenschaftliche Positionierung im Sinne der einen oder anderen ‚Schule´, und zwar weder in Theorie noch Methode. Eklektisch werden wir trotzdem nicht. Den ‚roten Faden´ unserer Überlegungen bildet vielmehr ein selbst auferlegter Sachzwang: Wir möchten Kritik an der Sache üben und damit inhaltsbezogen explizieren, warum uns Themen pädagogisch angehen. Der von uns betonte kritische Anspruch sollte allerdings auch nicht als *labeling* in dem Sinne wahrgenommen werden, als dass er lediglich etwas unterstreicht, was Wissenschaftler*innen ohnehin tun. Denn wenn das stimmte: Warum hadern dann viele bildungstheoretisch versierte, international anerkannte und prominente Kolleg*innen mit der Erfahrung, dass Kritik in ihrer Institution, der Universität, immer weniger Gehör findet? Und woher stammt bei manchen das Unbehagen an denjenigen Kritiklinien, mit welchen sie ihre eigene Position im Wissenschaftsdiskurs markieren? Sind es die theorieimmanenten Unzulänglichkeiten, über die man notwendig stolpert, je länger und intensiver man mit bestimmten Denkfiguren arbeitet? Ist es die leidige Erfahrung, dass sich das Verlassen einmal eingeschlagener Denkwege als so mühsam und der neu eingeschlagene Weg als Sackgasse erweisen?

Bruno Latour, der französische Sozialphilosoph und Wissenschaftsforscher, brachte dieses Dilemma schon 2004 (D:2007) analytisch auf einen interessanten Punkt[1]: Er fragte sich damals, warum Kritik an Schwung verliert, warum sie ‚keinen Dampf mehr hat´ (Originaltitel: *Why critique runs out of steam*). Mehr noch: Manchmal habe man auf Kritik sogar schlicht keine Lust mehr (Latour 2004/2007).

Woran liegt das? Latours These lautet,

---

1 Wir möchten an dieser Stelle Käte Meyer-Drawe ausdrücklich für den Hinweis auf diesen Essay danken.

> „daß eine gewisse Form von kritischem Geist uns in eine falsche Richtung geschickt und zum Kampf gegen die falschen Feinde verleitet hat und daß sie überdies, was am schlimmsten ist, dazu geführt hat, daß wir aufgrund eines kleinen Fehlers bei der Festlegung des Hauptziels von der falschen Sorte Verbündeter als Freunde betrachtet wurden. Die Frage war nie, von den Fakten *loszukommen*, sondern näher an sie *heranzukommen*, den Empirismus nicht zu bekämpfen, sondern ihn im Gegenteil zu erneuern. Ich will hier die Ansicht vertreten, daß der kritische Geist, wenn er sich erneuern und wieder relevant werden soll, in der Kultivierung einer […] unbeirrt realistischen Haltung zu finden ist, in einem Realismus allerdings, der es auf das abgesehen hat, was ich *matters of concern*, Dinge, die uns angehen oder Dinge von Belang, nicht *matters of fact*, Tatsachen, nennen will. Unser aller Fehler bestand in dem Glauben, daß es keine wirksame Weise gebe, Tatsachen zu kritisieren, es sei denn, indem man sich von ihnen *entfernt* und die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen richtet, die sie ermöglichten. Damit akzeptierte man aber viel zu unkritisch, was Tatsachen sind. Das hieß, der unglückseligen Lösung zu sehr die Treue zu halten, die Immanuel Kants Philosophie uns vererbt hat. Die Kritik ist – obwohl sie immer wieder den Finger in die Wunde gelegt hat – nicht kritisch genug gewesen. Die Wirklichkeit ist nicht durch Tatsachen definiert. Tatsachen, *matters of fact*, machen nicht die ganze Erfahrung aus. Tatsachen sind nur eine sehr partielle, […] sehr polemische, sehr politische Wiedergabe der Dinge, die uns angehen, der *matters of concern*, und bloß eine Teilmenge dessen, was man auch den „*state of affairs*“, den Stand der Dinge nennen könnte“ (Latour 2007: 20f., Hervorh. i.O.).

In diesem Sinne wollen wir uns auch unseres Themas annehmen: nicht entfernt von dem, was uns im Folgenden beschäftigt, sondern theoriegeleitet und realismuskritisch interessiert am breiten Spektrum subjektiver und kollektiver Erfahrungen, die Wirklichkeit konstituieren. Die Bildungssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland geht uns etwas an. Zentral ist dabei für alle die Erfahrung sozioökonomischer Prekarität, die Unsicherheit von Armutsmilieus. Und wir werden jeweils ausweisen, woran und wie wir uns kritisch dazu verhalten.

2 Ausgangslage

Bis heute andauernde kriegerische Auseinandersetzungen sowie ökologische und ökonomische Krisen haben in den letzten Jahren zu einem enormen Zuwachs an Menschen geführt, die sich weltweit auf der Flucht befinden bzw. sich zu einer oder mehrfacher Migration gezwungen sehen (www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken [Zugriff: 20.09.2019]).

Unter den vielen, die in jüngster Zeit nach Deutschland gekommen sind, ist ca. ein Drittel jünger als 18 Jahre und damit schulpflichtig (BAMF 2019). Die Maßnahmen zur Ermöglichung einer angemessenen Schulbildung dieser Kinder und Jugendlichen variieren stark zwischen den Bundesländern. Es kann jedoch ein übergreifender Fokus der (pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen, politischen und ökonomischen) Akteure auf den Erwerb der deutschen Sprache als wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration ausgemacht werden (vgl. Hentges et al. 2010). Gleichzeitig gibt es in der öffentlichen Debatte um Zugewanderte eine Unterscheidung zwischen denen, die aus politischen Gründen bzw. wegen Krieg und Terror in ihrer Heimat Schutz suchen (ihre Anwesenheit gilt zwar als problematisch, aber immerhin wird ihr Anspruch vor dem Hintergrund der Genfer Konvention als legitim angesehen) und jenen, welche als so genannte Wirtschaftsflüchtlinge oder -migranten bezeichnet werden (ihnen wird unterstellt, dass sie sich am Sozialstaat bereichern wollen,

insbesondere wenn sie nicht über ein bestimmtes Bildungsniveau verfügen, heißt verwertbare Fähigkeiten vorweisen können).

In einer andauernden Studie, die im Folgenden vorgestellt wird und deren Anliegen es ist, Erfahrungen von neu zugewanderten Jugendlichen im deutschen Bildungssystem zu untersuchen, zeigte sich, dass die genannten Zuschreibungen ‚legitimierte Geflüchtete´ oder ‚Wirtschaftsflüchtlinge´ empirisch schwer identifizierbar und fließend sind: Die vier Jugendlichen, mit denen die ersten Interviews geführt wurden, sind alle keine Flüchtlinge im Sinne der UNHCR (1951/1967). Vielmehr ging es in ihren Geschichten um ökonomisch erzwungene (Trans-)Migration nach Europa und innerhalb Europas. Die öffentliche Verunglimpfung von Menschen mit entsprechenden Migrationsgeschichten, so soll verdeutlicht werden, ist überaus problematisch, und nicht zuletzt erziehungswissenschaftliche Diskurse um Geflüchtete haben zur Nichtbeachtung ihrer Schicksale und Bedürfnisse beigetragen. Es wird deshalb im Folgenden darum gehen, zu rekonstruieren, inwiefern ökonomische Bedingungen von Migration von den Jugendlichen thematisiert werden und in welchem Verhältnis sie zu aktuellen pädagogischen, (bildungs-) politischen und Wirtschaftsdiskursen stehen, innerhalb derer und zu denen sich die Jugendlichen positionieren müssen.

3 Die Studie: Adoleszente Lernprozesse im Kontext von Migrations- und Ankunftserfahrungen

Gegenstand der Untersuchung sind die biografischen Lern- und Bildungserfahrungen jugendlicher Migrantinnen und Migranten vor und während ihrer Zeit im deutschen Bildungssystem. Dabei geht es nicht nur um den formalen Bildungsweg, sondern auch um informelle und non-formale Bildungs- und Lernprozesse sowie Sozialisationsprozesse, die den formalen Bildungserfolg beeinflussen. Der Fokus der Forschung liegt dabei auf den konkreten Interrelationen, der Verwobenheit dieser Prozesse vor dem Hintergrund der Fluchterfahrung kurz vor oder während der Adoleszenz. Ziel ist es, die komplexen Zusammenhänge zunächst einmal zu erfassen und zu beschreiben. Von Interesse ist dabei u.a., welche Bildungsinitiativen und -institutionen durchlaufen worden sind, welche (Bildungs-)Erfahrungen dort gemacht wurden und wie diese in die Gesamtbiografie eingebettet werden. Es handelt sich um eine Pilotstudie, die den Auftakt für eine umfassendere Untersuchung bildet, die sich derzeit in Vorbereitung befindet und die der rekonstruktiven Sozialforschung zuzuordnen ist (vgl. Bohnsack 1999).

Mit fünf Schüler*innen wurden narrativ angelegte biografische Interviews (vgl. Schütze 1984, Rosenthal 1995/2006) geführt, die ggf. durch Nachfragen zum Bildungsgang vor, während und nach der Migration ergänzt wurden.

Die Interviews wurden mit der von Rosenthal (1995) entwickelten fallrekonstruktiven Methode ausgewertet. Dieses Vorgehen ermöglicht es, neben dem manifesten auch den latenten Sinngehalt zu erfassen und gleichzeitig die erlebten und erzählten Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu rekonstruieren. Im Zentrum steht dabei die Perspektive der Jugendlichen selbst, wie sie ihren Bildungsverlauf erlebt haben, aber auch, wie sie unterschiedliche Erfahrungen bewerten. Ziel ist dabei, die spezifische Fallstruktur herauszuarbeiten, die aufzeigt, in welcher Weise Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse in der Lebensgeschichte ineinandergreifen. Die Interviews fanden in den Räumlichkeiten einer Stadtteilschule statt,

entweder in Freistunden oder im Anschluss an den Unterricht, da der Kontakt zuvor über die Vertrauenslehrerin hergestellt wurde.

Im Folgenden werden zwei Fälle vorgestellt, die sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden und deshalb als stark kontrastiv angesehen werden. Die große Differenz der Fälle ermöglicht Rückschlüsse auf Spezifika ökonomisch induzierter Migration in der Adoleszenz im Kontext von Schule, die als pädagogisch bedeutsame Zusammenhänge (*matters of concern*) verstanden werden können und müssen.

3.1 Der Fall „Janis"

> „So, mein Vater kommt aus Hamburg hier [I: aha.] aber war mit 13 Jahre alt in Griechenland. Er hat meine Mutter kennen gelernt so und wir hatten schon vorher die Familie von meine Vater hierher [I: mhm]. Und die haben zu uns gesagt: komm lieber hier, is besser wegen, wegen Arbeit und so. Weil mein Vater von seiner Arbeit her kriegt nich so viel Geld er arbeitet als Busfahrer. [I:mhm] Am Anfang hatte er tausend fast gekriegt hab ich jetzt vergessen. Danach wegen den Kris und so 500 Euro nur und mamal die geben die Geld nich und so. Es war schwer. Ja deswegen sind die auch hier gekomm. [I: mhm] Wir hatten diese Chance."

Janis ist zum Interviewzeitpunkt 17 Jahr alt, mit 14 ist er aus Griechenland nach Deutschland gekommen. Als Janis 13 Jahre alt ist, gehen seine Eltern mit der jüngeren Schwester, sie ist zu dem Zeitpunkt vier oder fünf, nach Deutschland. Diese Entscheidung haben sie getroffen, weil sich die wirtschaftliche Situation der Familie im Zuge der Wirtschafts- und Eurokrise dramatisch verschlechtert hat. Der Vater arbeitete als Busfahrer, also im öffentlichen Dienst, und sein Einkommen wurde halbiert oder teilweise gar nicht mehr gezahlt. Außerdem hat der Vater, der selbst bis zu seinem 13. Lebensjahr in Deutschland gelebt hat, Familie in Deutschland, die sie aufgenommen haben. Über die vorausgegangene Familiengeschichte spricht Janis nicht. Es ist aber anzunehmen, dass seine Großeltern als so genannte Gastarbeiter nach Deutschland migriert sind.

Janis' jüngere Schwester wurde sogleich in die erste Klasse eingeschult, als die Eltern – zunächst ohne die Söhne – in Deutschland ankamen. Nach einem Jahr kamen Janis und sein Bruder nach Deutschland. Janis hatte noch das Schuljahr in Griechenland beendet und beginnt nach den Ferien in Deutschland eine Internationale Vorbereitungsklasse (IVK), um Deutsch zu lernen. IV-Klassen werden regulär ein Jahr lang besucht bzw. bis zum Beginn des nächsten Schuljahres.

Janis' älterer Bruder beschließt nach kurzer Zeit, wieder nach Griechenland zurück zu kehren. Heute studiert er in Griechenland. Die Familie lebt in Deutschland zunächst bei einer Tante von Janis (vermutlich die Schwester des Vaters), weil sie zunächst keine eigene Wohnung hatten. Es bleibt offen, in welchem Bereich die Eltern inzwischen hier arbeiten. Nach den Ferien besucht Janis zunächst für ein Jahr eine Internationale Vorbereitungsklasse (IVK), um Deutsch zu lernen, nach einem Jahr wechselt er an eine Stadtteilschule in eine Regelklasse, weil dies durch die Hamburger Schulbehörde entsprechend festgelegt worden ist (vgl. https://www.hamburg.de/bsb/newsletter/4457658/ivk/ [Zugriff: 20.9.2019]), und nicht aufgrund eines spezifischen Sprachniveaus. Zum Interviewzeitpunkt besucht er die zehnte Klasse und sucht nach einem Ausbildungsplatz. In seiner Freizeit macht Janis Musik (DJ), und er hat eine Zeitlang Basketball gespielt.

Janis spricht Deutsch mit starkem Akzent und erzählt, dass er deshalb massiv von seinen Mitschüler*innen gemobbt wird.

Sein schlechtes Deutsch sei auch der Grund dafür, dass er in Deutschland keinesfalls Abitur machen kann. Deshalb muss er eine Ausbildungsstelle finden, obwohl das nicht das ist, was er machen möchte. Gleichzeitig geht er nicht davon aus, den mittleren Schulabschluss zu erreichen. Nach Griechenland zurück zu kehren, ist für ihn jedoch keine Option: Dort habe er kein Leben mehr. Die Situation dort sei aufgrund der wirtschaftlichen Situation weiterhin sehr schwierig. Alle wollten deshalb weg – genauso wie er und seine Familie. Daraus ergibt sich ein Dilemma für ihn, da er sich ja eigentlich glücklich schätzen müsste, weil er die Möglichkeit hatte zu gehen. Auf der anderen Seite sieht er seinen älteren Bruder, der tatsächlich wieder zurück nach Griechenland gegangen ist und nun dort studiert. Für Janis scheint aber klar zu sein, dass es in Griechenland für ihn derzeit keine Perspektive gibt. Eine Option wäre für ihn der Besuch eines griechischen Gymnasiums in Deutschland gewesen. Allerdings gibt es seit 2011 keines mehr in Norddeutschland. Die vormalige Finanzierung seitens des griechischen Staates war nicht mehr gegeben. Am liebsten, so Janis, würde er Musik machen. Er übt sich in seiner Freizeit als DJ.

3.2 Der Fall „Elisabeth"

> „(Lachend) @..ähh..also@ meine Eltern wohnen hier seit, richtig lange, ungefähr fünfzehn Jahre. Und ich bin vor zwei Jahre, nach Deutschland gekommen. Weil, ich ja in Rumänien.. halt mit meine Oma und mein Opa.. gelebt haab- so wie meine Schwester.. und meine Eltern wollten, dass wir zusammen wie eine normale Familie wuhn-wohn weil, es war richtig schwer ohne meine Eltern zu leben. So das war ungefähr als sechs Jahre, keine Ahnung. (holt tief Luft) Und dann.. lebe ich seit zwei Jahre in Deutschland. Mh ja, so bin ich halt nach Deutschland gekommen" (heute ist sie 13)

Auch Elisabeth ist wie Janis ihren Eltern nach Deutschland gefolgt, wobei ihre Eltern bereits lange vor ihrer Geburt in Deutschland waren, um zu arbeiten. Die Familie stammt aus Rumänien und damit ebenfalls aus einem europäischen Land. Zunächst haben sie in Deutschland ein eigenes Restaurant betrieben, welches sie inzwischen jedoch wieder verkauft haben. Warum sie das Restaurant verkauft haben, wird nicht erwähnt. Damals hatte Elisabeth sie während ihrer Schulferien besucht und schildert positive Erinnerungen. Allerdings waren die Besuche einseitig, denn die Eltern hätten keine Zeit gehabt, sie in Rumänien zu besuchen. Sie erzählt, dass sie ihre Eltern sehr vermisst habe, vor allem einen ‚normalen' Familienalltag. Es wird deutlich, dass sie dies den Eltern aber nicht vorwerfen kann, weil diese eben ökonomischen Zwängen unterworfen waren. Außerdem sei sie ja bei ihren Großeltern gut aufgehoben gewesen. Zum Interviewzeitpunkt arbeitet der Vater als angestellter Koch und die Mutter arbeitet für einen großen Modekonzern im Vertrieb. Beide Eltern sind zeitlich stark in ihrer Arbeit eingebunden.

Warum ihre Migration zu genau diesem Zeitpunkt stattgefunden hat und nicht bereits vorher, bleibt unklar. Aber ihre Eltern haben ihr freigestellt, nach Deutschland zu kommen und zu bleiben oder von dort wieder zurück nach Rumänien zu gehen. Für die Eltern war eine Rückkehr offenbar keine Option. Elisabeth hat sich entschieden, zu bleiben, obwohl es auch ihr am Anfang ähnlich ging wie Janis, weil sie nach der langen Zeit mit ihren Eltern zusammenleben wollte. Sie konnte zum Migrationszeitpunkt kein Deutsch sprechen und hat, so sagt

sie, auch nur wenig verstanden. In der ersten Zeit in der IVK habe sie fast gar nicht gesprochen und sich daher auch sehr einsam gefühlt. Allerdings habe ihre damalige Lehrerin sie sehr unterstützt und zudem hat sie in dieser Zeit ihre beste Freundin kennengelernt, mit der sie weiterhin eng verbunden ist.

Für sie stand fest, dass sie unbedingt die Sprache lernen wollte, damit sie, wie sie selbst sagt, kommunizieren kann und eben nicht mehr allein ist. Elisabeth besucht inzwischen dieselbe Schule wie Janis, allerdings nicht die zehnte, sondern die siebte Klasse, und sie ist sehr gut in der Schule. Für sie steht fest, dass sie das Abitur machen wird und es steht für sie auch außer Frage, dass sie es schaffen wird. D.h., Elisabeth hat sich nicht nur vorgenommen, Deutsch zu lernen, sie konnte dies auch umsetzen. Sie stellt sich als ein fleißiges Mädchen dar, welchem die Wichtigkeit und Bedeutung der Schule sehr präsent ist und das entsprechend handelt. Elisabeth präsentiert sich als viel und hart arbeitend, um ihren gesetzten Zielen nachzukommen. Man kann aus ihrer Darstellung nicht entnehmen, ob diese Ziele wirklich von ihr ausgehen, oder ob sie durch andere Personen oder Umstände unter Leistungsdruck steht. Es erschließt sich jedoch, dass Lernen und Schule einen großen Teil in Elisabeths Leben einnehmen und den größten Teil ihrer Zeit. Elisabeth erzählt zu Beginn des Interviews nicht sehr viel, aber im weiteren Verlauf öffnet sie sich und es folgen detaillierte Erzählungen. Neben dem Thema Lernen bzw. Schulerfolg ist in dem Interview das Thema der sozialen Beziehungen sehr präsent. Elisabeth entwirft sich als ein Familienmensch, der die Familie entbehren muss: zunächst durch die räumliche Trennung von den Eltern, unter der sie sehr gelitten hat. Später durch die Erwerbsarbeit der Eltern erzwungene Abwesenheit in Deutschland. Im Kontrast zu Janis kann Elisabeth ihre sprachlich begründete Isolation aber aufbrechen und sie stellt es so dar, dass sie dies aktiv betrieben hat.

3.3 Sozioökonomische Prekarität – Erfahrungen und Umgangsweisen

So unterschiedlich die beiden Jugendlichen und ihre Geschichten sind, so haben sie doch Gemeinsamkeiten:

Zum einen ist Arbeitsmigration für diese Jugendlichen ein familiales Projekt, zu dem die Familie insgesamt, vor allem aber sie, gezwungen werden. Sie machen schwerwiegende Verlusterfahrungen, wenn sie über Jahre von ihren Eltern und Geschwistern getrennt leben müssen. Die ökonomische Prekarität der familiären Lebenslage ist immer präsent. Im Fall von Janis ist es der erfahrene Kontrast zwischen Griechenland und Deutschland, in dem er gefangen ist und der für ihn formalen Bildungserfolg verhindert. In Elisabeths Fall ist es die auch nach der Migration fortbestehende, durch die Notwendigkeit langer Arbeitszeiten induzierte Abwesenheit der Eltern.

Zum anderen ist Sprache bzw. das nicht hinreichende Beherrschen der deutschen (Bildungs-) Sprache das zentrale Thema in der Debatte um die Schulbildung jüngst eingewanderter Jugendlicher (vgl. Gogolin/Lange 2011). Dabei werden aber in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, die sich dezidiert auf minderjährige oder spezifischer jugendliche Neuzugewanderte beziehen, die je persönlichen Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen und deren Bedeutung für die Jugendlichen im Hinblick auf ihre Selbstpositionierung in der Schule, die mit dem Erwerb (oder der Zuschreibung eines nicht hinreichenden Erwerbs) der deutschen Sprache verknüpft sein können, noch wenig beachtet. Es ist bekannt, dass ein

Zusammengehen von Adoleszenz und Migration als eine „verdoppelte Transformationsanforderung“ (vgl. King/Schwab 2000) wirken kann, welche von den Jugendlichen bearbeitet werden muss. Dies kann nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Überforderung im Hinblick auf erwartete adoleszente Individuationsprozesse erfahren werden (vgl. hierzu Wischmann 2020, i. E.). Gleichzeitig führen Diskriminierungserfahrungen dazu, dass eine Selbstverortung massiv erschwert wird. In den beiden vorliegenden Fällen gehen die Erfahrungen ökonomischer Prekarität, erzwungener Migration, sprachlicher Unzulänglichkeit sowie Diskriminierung aufgrund von Sprache miteinander einher. Die Diskriminierungserfahrung ergibt sich hier aus sprachlicher Diskriminierung, die verwoben ist mit rassistischen Zuschreibungen im Sinne eines mit der Migration einhergehenden Defizits, das es zu kompensieren gilt. Dazu wird den Jugendlichen ein Jahr in der IVK zugestanden. Wie deutlich wurde, ist jedoch das Sprachniveau nach diesem Jahr sehr unterschiedlich, die Erwartungen, in der Regelschule zu bestehen, jedoch die gleichen. Mit dieser Diskriminierungserfahrung verwoben ist die Erfahrung ökonomischer Prekarität in einem reichen Land, die sich unmittelbar niederschlägt in den familialen Beziehungen und die unmittelbar handlungsbedeutsam wird, wenn es darum geht bspw. eine Ausbildung antreten zu müssen oder unbedingt das Abitur absolvieren zu müssen.

4 Einsätze erziehungswissenschaftlicher Kritik

Was ergibt sich daraus für die erziehungswissenschaftliche Forschung? Was für die akademische Lehre? Oder mit Latour formuliert: Was geht uns das oben Beschriebene an? Wie wird aus dem *matter of fact* Armutsmigration erziehungswissenschaftlich ein *matter of concern*?

Drei Punkte sollen an dieser Stelle herausgestellt werden:

Erstens: Ökonomische Prekarität wird heute in der öffentlichen Debatte, aber auch in unserer Disziplin, gern als ‚Bildungsferne' übersetzt. Der Begriff ist unangemessen, weil er die materialen Dimensionen von Armut aus dem Blick rückt und suggeriert, vor allem Bildung könne das kompensieren, was die Lebensnot verweigert (vgl. Liesner 2012). In Hamburg z.B., wo zum Zeitpunkt der Arbeit an diesem Text beide Autorinnen arbeiteten und Anke Wischmann die Interviews führte, lebt heute fast ein Viertel aller Kinder in Milieus, die oft schon seit Generationen von Armut geprägt sind. Hinzu kommen dort derzeit rund 50.000 geflüchtete Menschen, darunter zahlreiche schulpflichtige Kinder. Wer in Hamburg, einer reichen Stadt, als Lehrer*in arbeitet, muss deshalb zum einen wissen, mit wem er oder sie es zu tun hat. Gibt es Schüler*innen in der Klasse, die zu Hause keinen Rückzugsort haben, um z.B. in Ruhe Hausaufgaben zu machen? Wer lebt in Erstaufnahmeeinrichtungen, wer in einer Folgeunterkunft? Wie sehen die Bedingungen dort aus? Wie steht es um die Deutschkenntnisse der Kinder, die aus IVK- bzw. DAZ-Klassen in Regelklassen wechseln? Können sie dem Unterricht folgen? Sich mit Mitschüler*innen verständigen? Bekommen sie Kontakt in der Klasse? Zum anderen sollten Lehrer*innen in ihrer akademischen Ausbildung etwas über die heterogenen gesellschaftlichen Verhältnisse von Bildung und Erziehung gelernt haben. Armut und Reichtum gehören in dieses Themenfeld, haben aber im erziehungswissenschaft-

lichen Diskurs seit je her nicht den Stellenwert, der notwendig wäre. Gerade in der Lehramtsausbildung wäre eine Intensivierung forschungsgeleiteter Lehre zum Verhältnis von Bildung und Ökonomie aber dringend notwendig: Denn die Mehrzahl der Studierenden kommt aus der Mittelschicht, Habitusdifferenzen und Unwissenheit führen zu Blickverengungen im Umgang mit Schüler*innen aus Armutsmilieus. Hinzu kommen die bekannten und problematischen Mechanismen institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Zweitens: Die präsentierten Fälle haben sehr deutlich gemacht, dass die Erfahrung ökonomischer Prekarität für erzwungenermaßen migrierte Kinder eine enorme Belastung ist. In der humanistischen Psychologie der 1970er Jahre zählten körperliche Grundbedürfnisse und Sicherheit noch zu den basalen Stufen einer allgemeinen menschlichen Bedürfnishierarchie. Heute sind Modelle wie Maslows Bedürfnispyramide theoretisch dekonstruiert, und die theoretische Erziehungswissenschaft betont, ohne Gewissheiten auskommen zu müssen. Wenn man sich allerdings auf die Erfahrungen der interviewten Jugendlichen einlässt, kommt man mit Kontingenz nicht weit. Und auch nicht mit Resilienz. Letztere aber boomt: Die OECD publizierte jüngst gemeinsam mit der Vodafone-Stiftung Deutschland eine „PISA-Sonderauswertung“ zu diesem Thema, und diese dürfte diesen Trend noch verstärken: Man konzentriert sich dort auf die „psychische Widerstandsfähigkeit des Einzelnen“; Resilienz ist der neue „Erfolgsfaktor“ (vgl. OECD/VSD 2018). Sie befähige nämlich sozioökonomisch benachteiligte Kinder, „Krisen zu bewältigen und sie als Ausgangspunkt für Entwicklungen zu nutzen“ (OECD/VSD 2018, A. 4).

Uns geht das etwas an, weil Armut damit erneut als strukturelles Problem mit erheblichen Folgen für das betroffene Subjekt aktiv aus dem Blick gerückt wird. Pädagog*innen wird stattdessen nahegelegt, sich in ihrer Arbeit vor allem auf die individuellen Potenziale und die Resilienz von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu konzentrieren. Dieser Ansatz ist altbekannt und hat seit den 1990er Jahren zu keiner allgemein nennenswerten Verbesserung der Lebenslage armer Familien in westlichen Industriestaaten beigetragen. Im Gegenteil: In Deutschland verstetigt sich trotz Wirtschaftsbooms und positiver Arbeitsmarktzahlen die generationenübergreifende Armut. Sich erziehungswissenschaftlich auf Resilienz zu konzentrieren, ist deshalb Teil des anzugehenden Problems und kein Ansatz seiner Lösung.

Drittens, und damit zurück zur eingangs gestellten Frage nach Kritikmöglichkeiten: Latour fordert wissenschaftlich eine zweite, andere Empirie als die heute wissenschaftlich vorherrschende. Und er formuliert diese Forderung als tatsächlich offene Frage:

> „Haben wir ein wirksames deskriptives Instrument zur Verfügung, eines, das mit Dingen von Belang arbeitet und dessen Bedeutung nicht mehr darin besteht, zu entlarven, sondern zu schützen und zu pflegen, wie Donna Haraway sagen würde? Sollte es möglich sein, das kritische Anliegen in das Ethos von jemandem zu verwandeln, der Wirklichkeit zu den Tatsachen *addiert*, anstatt sie von ihnen zu *subtrahieren* [sic]?“ (Latour 2007: 22, Hervorh. i.O.).

Diese Frage ist uns präsent, wenn wir uns theoretisch und empirisch mit den eigenen Behauptungs- und Fähigkeitsräumen auseinandersetzen. Im universitären Alltag wird sie, so man sie zulässt, durchaus drängend und mitunter auch brisant. Was fangen wir z.B. im Seminar an mit künftigen Lehrer*innen, die das Thema Armut kompetenz- und messorientiert im Griff zu haben glauben? Und mit den anderen, die ihrer Sache theoretisch so sicher sind und empirische Forschung langweilig finden? Die mit hochkarätigen theoretischen Gewährsfrauen und -männern leichtfüßig über all diejenigen Stolpersteine in Form von vorhandenen

und oft genug nicht vorhandenen empirischen Daten hinwegspringen, welche ihren Konstruktionen oder Dekonstruktionen im Weg liegen? Und wie gehen wir damit um, wenn wir als Forschende selbst mit den Grenzen der eigenen Herangehensweise an ein Thema konfrontiert werden? Wenn sich die ‚Sache´ sperrt und man merkt, dass man sein Verhältnis zu theoretischer Distanz und empirischer Nähe neu und anders ausloten muss? Wissenschaftlich und vielleicht auch politisch?

Die Lektüre Bruno Latours ist auch diesbezüglich anregend. Denn er machte zwei Jahre nach dem Erscheinen seines oben zitierten Essays explizit, dass es genau das ist, was wissenschaftliches Arbeiten ausmacht: Man kann sich irren. Man kann sich – um im sprachlichen Bild dieses Kongresses zu bleiben – versteigen und verlaufen. Stolpern. Solche Erfahrungen im Denken bieten die Chance, stehen zu bleiben und nach anderen Wegen der Kritik zu suchen. Latour hat genau das getan. Er beschrieb, dass er mit seiner Art der Kritik das Kritisierte selbst ungewollt reproduziert habe. Seine theoretische Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse führte ihn in eine Sackgasse. Und wer ähnliche Erfahrungen mache, sei gut beraten, sich dann nicht „durch die große Schlacht zwischen Reaktionären und Progressiven einschüchtern [zu] lassen“ (Latour 2009: 363f.). Er selbst gestehe vielmehr „ohne Scham“, dass er inzwischen „zögere“, sich auf eine der beiden Seiten zu stellen; seine „Empörung“ über die Zuordnungsangebote links und rechts, progressiv oder konservativ, verlange von ihm vielmehr, „nun an zwei Fronten zu kämpfen: gegen die Reaktionären und gegen die Progressiven, gegen die Antimodernen und gegen die Modernen“ (ebd.: 364). Für Latour sind – und das ist im Blick auf die Frage nach Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Kritik als roter Faden unseres Symposiums wichtig – stattdessen nur noch diejenigen interessant und beruhigend,

> „die davon sprechen, die Fesseln durch andere zu ersetzen, und die, wenn sie die krankhaften Bindungen auflösen wollen, [ihm] gleich die heilbringenden Bindungen zeigen, und das, ohne nach dem Subjekt als Herren seiner selbst zu schielen, der nun buchstäblich ohne Objekt ist. […] Freiheit ist kein Ideal, sondern ein Erbe, das man erst nach der Erstellung eines genauen Inventars antreten sollte“ (ebd.: 365).

Genau das zeigt sich auch bei Janis und Elisabeth. Ihnen ist nicht mit Lehrer*innen geholfen, die überzeugt sind, die beiden könnten sich vor allem qua Bildung aus dem familiären Armutsmilieu befreien. Nicht mit politischen Beschwörungsformeln, dass ‚Bildung mehr ist als Lernen´. Forschend nicht mit einem Hype um Resilienz oder der Konzentration auf ein abstraktes Subjekt. Wichtig wäre es vielmehr, theoriegeleitet und empirisch interessiert mit diesen Jugendlichen vor Ort und individuell Perspektiven zusätzlicher, besserer und ebenfalls tragfähiger Bindungen zu entwickeln: Was riskiere ich, wenn ich welchen Bildungsweg einschlage? Was gewinne ich? Wovon will ich mich lösen, wovon nicht? Was ist realistisch möglich, was nicht? Und welchen Preis hat welche Freiheit?

Im Postfordismus, wie ihn Joachim Hirsch in seiner materialistischen Staatstheorie analysiert (Hirsch 2005), sind all diese Fragen im Kontext erzwungener Armutsmigration und gesellschaftlicher Transformationen angesprochen und in großen Teilen erziehungswissenschaftlich von Belang: Sie sind *matters of concern*, man muss sie lediglich als solche wahrnehmen. Die dort analysierten globalen Transformationen gehen uns etwas an, weil sie die Erfahrungen derjenigen prägen, die heute erzogen, sozialisiert, belehrt und gebildet werden. Und unsere auch.

Literatur

BAMF (2019): Schulsystem. http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Bildung/Schulsystem/schulsystem-node.html [Zugriff: 03.01.2019].

Bohnsack, Ralf (Hrsg.) (1999): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Kapitel 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-30.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer.

Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (2010): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH (2., aktualisierte Auflage).

Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Hamburg: VSA.

King, Vera/Schwab, Angelika (2000): Flucht und Asylsuche als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. Ansatzpunkte pädagogischer Begleitung am Beispiel einer Fallgeschichte. In: King, Vera/Müller, Burkhard K. (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg: Lambertus, S. 209-232.

Latour, Bruno (2009): Faktur/Fraktur. Vom Netzwerk zur Bindung. In: Weiß, Martin G. (Hrsg.): Bios und Zoë. Die menschliche Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt: Suhrkamp, S. 359-385.

Latour, Bruno (2007): Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang. Berlin: Diaphanes.

Liesner, Andrea (2012): `Bildungsferne Schichten´? Über Armut als Bildungsrisiko und als Ergebnis von Bildungsausgrenzung. In: Kirchhöfer; Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Bildung und soziale Differenzierung der Gesellschaft. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang Verlag, S. 59-72.

Liesner, Andrea/Wischmann, Anke (2017): Struktur und Agency. Über Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlichen Fallverstehens im Kontext sozialer Teilhabe. In: Miehte, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 305-322.

OECD/VSD (2018): Erfolgsfaktor Resilienz. Studie. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind – und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. https://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Rosenthal, Gabriele (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Budrich.

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Verlag FernUniversität.

UNHCR (1951/1967): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 und Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967. https://www.uno-fluechtlings-hilfe.de/shop/media/pdf/7b/8b/76/GFK_Pocket_2015.pdf [Zugriff: 05.02.2019].

Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz-Bildung-Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim: Beltz-Juventa.

Wischmann, Anke (i. E.): Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In: Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Grunert, Cathleen/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung: Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS.

ALISHA M.B. HEINEMANN

Learning from below – Wissen in Bewegung

Zu den Möglichkeiten solidarischer Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach'[1]

> "The truth of matter is that, after five centuries of 'teaching' the world, the global north seems to have lost the capacity to learn from the experiences of the world" (Santos 2016: 19).

1 Einleitung

Wenn Gayatri Chakravorty Spivak – eine der zentralen Persönlichkeiten der postkolonialen Theorie – davon spricht, dass ‚*von unten* gelernt werden soll', geht es ihr im Wesentlichen darum, westliche Epistemologien herauszufordern (vgl. Spivak 2013: 78). Konkret geht es dabei um jene Formen der hegemonialen Wissensproduktion, die bestimmtes Wissen als ‚wissenschaftlich, legitim, wahr, notwendig, wissenswert' hervorheben und andere als ‚unwissenschaftlich, spekulativ, spirituell/Aberglaube, nice-to-have' abwerten. Die Auseinandersetzung mit Wissen und Wissensproduktion gehört wesentlich zu den Kernthemen der Erziehungs- und Bildungs*wissenschaft*, jener akademischen Disziplin, die *Wissen schafft* über Erziehungs- und Bildungsfragen. Genuin im Fokus stehen dabei Fragen des Lehrens und Lernens, und damit auch die Frage der Curricula an Bildungsinstitutionen: Welche Inhalte gelten als lehrens- und lernenswert, welche bleiben unberücksichtigt und wer bestimmt (nicht) darüber? Trotz der Bedeutsamkeit dieser Fragestellung ist sie bisher nur in Teilbereichen auch aus einer machtkritischen Perspektive heraus bearbeitet worden.

Gesellschaftskritische Denker*innen, wie Gramsci (2012), Illich (1984) und Bourdieu (2007), konnten zeigen, dass und inwiefern Bildungsinstitutionen in erster Priorität der Stabilisierung und Reproduktion der jeweilig herrschenden hegemonialen Ordnung dienen. Gleichzeitig machen solche Autor*innen deutlich, dass diesen Institutionen zugleich das Potenzial innewohnt, einen wesentlichen Beitrag zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zu leisten.

---

1 Besonderer Dank für die inhaltlichen Rückmeldungen zum ersten Entwurf dieses Artikels geht an Ginnie Bekoe und Cristina Torres Mendes.

Bereits an dieser Stelle ein wichtiger Einschub vorweg: Wann immer im Folgenden von ‚westlich' und ‚nicht-westlich' bzw. ‚globaler Norden' und ‚globaler Süden' gesprochen wird, geht es nicht um geographische Markierungen und nicht darum zu suggerieren, dass es so etwas wie einen homogenen ‚westlichen/nördlichen' oder ‚nicht-westlichen/südlichen' Raum und darin stabile, universell gültige Ordnungen geben würde. Angelehnt an Stuart Hall wird vielmehr von einem diskursiv erzeugten Konstrukt des ‚Westens' ausgegangen, welches als Unterscheidungs- und Vergleichskategorie dient, sich als modern, fortschrittlich und überlegen in Abgrenzung zum ‚Rest der Welt' präsentiert und darin wirkmächtig ist. Es produziert *Wissen und Haltungen*, ein ‚Wahrheitsregime', in dessen Folge wiederum bestimmte Gruppen nachhaltig in überlegene und andere in unterlegene Ausgangslagen versetzt werden (vgl. Hall 2012: 179). Machtvolle Ordnungen müssen diskursiv immer wieder neu hergestellt und bestätigt werden, sie sind dynamisch und anpassungsfähig – darin liegt die Herausforderung, aber auch die Hoffnung pädagogischer Arbeit, die sich als konstituierender Bestandteil gesellschaftlicher Verhältnisse ernst nimmt.

Für Nelson Mandela (1990), der sich erfolgreich jahrzehntelang im Kampf gegen die Apartheid in Südafrika eingesetzt hat, ist „education the most powerful weapon, which we can use in order to prepare our youth for their role as leaders of tomorrow". Die Welt, in der wir leben, ist weiterhin und zunehmend von Gewalt und Ungerechtigkeit geprägt (auch dann, wenn die eigene persönliche Lebenswelt vielleicht heil, friedlich und bequem erscheint). Pädagogisch Verantwortliche müssen daher die Frage nach legitimierten und delegitimierten Wissenshaushalten, und damit einhergehend auch die Frage danach, wer diese aus welcher Position heraus (nicht) lehren darf, neu stellen, wenn sie im Rahmen ihrer beruflichen Praxis bestehende Ordnungen in Bewegung bringen wollen, statt diese lediglich zu reproduzieren.

Konkret zu stellende Fragen sind somit beispielsweise: Wer lehrt in den staatlich anerkannten Bildungsinstitutionen? Warum finden sich dort noch immer so wenig Lehrende aus marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen? Lehrende mit Migrationsgeschichte, körperlichen Beeinträchtigungen, Lehrende aus Arbeiter*innenfamilien? Aus welcher Perspektive wird eigentlich gelehrt, wenn hauptsächlich jene in die Lage versetzt werden, Wissen zu vermitteln, die sich gesamtgesellschaftlich gesehen auf der privilegierten Seite bewegen? Welche Inhalte gelten aufgrund welcher Kriterien als lehrens- und lernenswert und werden in Curricula aufgenommen und welche nicht? Wer sind die Lernenden? Wer schafft es beispielweise bis hinter die Türen der Universitätsräume und wer geht auf dem Weg durch die Bildungsinstitutionen (meist schon im Grundschulalter) verloren? Welchen Einfluss haben die gelehrten Inhalte auf die Lebenswelt und die Perspektiven der Lernenden und zu welcher Art von In-der-Welt-Sein, zu welcher Art von Intervention in gesellschaftliche Verhältnisse regen sie an?

Im Rahmen dieses Beitrags steht nun insbesondere die Frage der Lehr-Lern-Inhalte im Fokus. Es wird darum gehen, darüber nachzudenken, wie Wissen, das durch die hegemoniale Wissensordnung delegitimiert wurde, wieder sichtbar gemacht und in Bewegung gebracht werden kann. Gemeint sind damit nicht die sogenannten Fake News, die gerade systematisch weltweit in den sozialen Medien eingesetzt werden, um Wähler*innenmeinungen zu manipulieren. Gemeint sind solche Wissensinhalte, die in dem Teil der Welt, der als nicht-westlich gilt, existieren, (alltägliche) Sichtweisen prägen und für das Zusammenleben eine hohe Relevanz haben, durch hegemoniale Wissenspolitiken jedoch unsichtbar gemacht und/oder abgewertet werden. Dies kann geschichtliches oder medizinisches Wissen sein, Wissen um

Aushandlungsmöglichkeiten bei Konflikten, handwerkliches Wissen und vieles mehr. Es wird aufgezeigt, dass die Voraussetzung für ein ‚Sichtbarmachen' dieser Inhalte einer reflexiven Veränderung der eigenen Haltung bedarf – jedoch nicht nur. Auch (forschungs-) methodisch wird die Frage angegangen, welche konkreten Möglichkeiten für ein Sichtbarmachen von ‚jahrhundertelang im Westen unsichtbar gemachten' Wissens es gibt[2].

Im Folgenden wird daher zunächst das von Gayatri Chakravorty Spivak entwickelte Prinzip einer Haltungsänderung, des 'Learning from below' ausgeführt, um dann am Beispiel des 'Funds of Knowledge-Approach' ein Konzept kennenzulernen, das ein solches Lernen auch (forschungs-) methodisch in der täglichen Lehr-Lern-Praxis umsetzbar macht. Ziel ist es, daraus Überlegungen abzuleiten, wie mit Hilfe dieses Ansatzes solidarische Bildungsarbeit möglich sein kann, in einer globalisierten Welt, in der sich nationalistische und menschenverachtende Haltungen wie ein Lauffeuer verbreiten und eine Schneise der Verwüstung hinterlassen.

2 Learning from below

'Learning from below – von unten lernen' – ein Konzept, das sehr viel einfacher klingt, als es umzusetzen ist. Es geht bei diesem Ansatz um konsequente und komplexe Praxen des ‚Sich-selbst-Zurücknehmens', des ‚Zuhörens', des ‚zwanglosen Teilens' und der ‚Übernahme von Verantwortung', und dies alles gerahmt von dem Ziel einer gerechteren Moderne:

> "I suggest that we have something to learn from the underclass immigrants, in the interest of a more just modernity […] What is new here is that the dominant re-defines himself in order to learn to learn from 'below', learns to *mean* to say […] I need to learn from you what you practice, I need it even if you didn't want to share a bit of my pie; but there is something I want to give to you, which will make our shared practice flourish. You don't know, and I didn't know, that civility requires your practice of responsibility as pre-orginary right. To teach this saying is the support that cultural workers and educators can provide for the entire planet" (Spivak 2013: 78; Hervorh. i.O.).

Nach Spivak geht es demnach also erstens um ein ‚Sich-selbst-Zurücknehmen'. Die Idee ist ein Bemühen darum, die eigene erlernte Überlegenheit loszulassen und sich bewusst darauf auszurichten, von der Praxis des/der Anderen zu lernen. Konkret bezieht sie sich in dem Zitat auf ‚cultural workers und educators', die mit Migrant*innen aus gesellschaftlich benachteiligten Schichten arbeiten. Nach einer Sozialisation im westlichen Kontext ist dies eine besonders herausfordernde Übung für ‚Kulturabeiter*innen und Pädagog*innen. Diese wachsen über Jahrzehnte in einem Kontext auf, in dem ihnen die Idee der eigenen individuellen Einzigartigkeit und Unentbehrlichkeit vermittelt wird. Diese Idee ist ein Produkt tief eingeschriebener Überlegenheitsdiskurse. Tausende Euro werden zur Rettung eines einzelnen Deutschen ausgegeben, der beim freiwilligen Bergsteigen im Himalaya in Not gerät. In den öffentlichen Medien wird etwas über seine Biographie berichtet, seine besorgte Familie,

2 Ein sehr gutes Beispiel dafür mit verschiedenen Zugängen bietet auch der Sammelband „Decolonizing Philosophies of Education" von Ali A. Abdi (2011).

seine jahrelang gepflegten Träume. Gleichzeitig ertrinken tausende Menschen im Mittelmeer, die sich auf die Flucht begeben, um ihr Leben und das ihrer Familien zu retten. Diese erhalten durch die den Diskurs prägenden Medien weder Namen noch individuelle Geschichten (vgl. hierzu auch Butler 2016). Geld wird nicht in erster Linie für Rettungsaktionen ausgegeben oder gar in einen Ausbau sicherer Fluchtwege, die Menschen das Überleben sichern könnten, sondern in Frontex, den bewaffneten Grenzschutz an Europas Außengrenzen. Farida, Maryam, Asa und die kleine Leia stellen somit keine individuellen Schicksale dar, um die getrauert werden könnte, deren Gesichter sie uns unvergesslich machen könnten – sie werden lediglich als Zahlen repräsentiert. Die einen gelten im medialen Diskurs also als Menschen, die anderen kommen in erster Linie als zählbare Menge vor.

Machtvolle, Differenz produzierende diskursive Bewegungen dieser Art sind es, die im Westen die Subjektivität und die Idee der eigenen Überlegenheit konstituieren[3]. Dem/der Europäer*in gegenüber stehen dabei Menschen, die noch weniger als Objekte gelten. Menschen, die diskursiv vielmehr die Form von Abjekten (Kristeva 1982) annehmen, die Aversion hervorrufen, die uns mit unseren eigenen Grenzen und Ängsten konfrontieren. Sich diese wirkmächtigen Formen der diskursiven Überlegenheitskonstruktion des Westens immer wieder bewusst zu machen, so gut wie möglich davon Abstand zu nehmen und sich ganz auf die Verantwortung zu konzentrieren, die jede einzelne Person als produktiver Bestandteil des gesamten Planeten wahrnehmen muss und auch darf – dies bleibt nach Spivak die zentrale Herausforderung, um ein ‚Lernen von unten' überhaupt möglich zu machen.

Genauso wenig wert wie das Leben einzelner Personen im globalen Süden erscheint auch das Wissen, das dort produziert wird, für den westlichen Kontext. So problematisiert die indische Anthropologin Veena als eine von vielen postkolonial inspirierten Theoretiker*innen die Entwertung all jenen Wissens, das außerhalb des akademischen Raums entwickelt, und beispielsweise über jahrhundertelange Traditionen schriftlich und mündlich in außeruniversitären Räumen weitergetragen wird.

> "Under the hegemony of metropolitan theory, the Indian intellectual is forced to relegate local bodies of thought to the past – to treat them as 'traditions' of historical or ethnographic interest, but not as sources of intellectual authority in the present" (zit. nach Connell 2017: xi).

Die lokalen intellektuellen Hervorbringungen, die nicht dem Format westlicher akademischer Wissensproduktionen entsprechen, werden also maximal als ‚ethnographisch spannendes' Material begrüßt, jedoch nicht als eine ‚intellektuelle Autorität' ernst genommen. Der beninische Philosoph Paulin Hountondji weist in seinen Ausführungen zur Wissensproduktion zudem auf ein seit der Kolonialzeit etabliertes Muster hin, in dem westliche Metropolen der Welt in erster Linie als Orte der Theorieproduktion gelten, während die Sammlung von Daten und die Anwendung der Forschungsergebnisse ihren Ort in den Kolonien haben. Er hinterfragt beispielsweise

---

3 vgl. zu Differenzkonstruktion im Fluchtdiskurs auch Thompson (2016) und Rheindorf/Wodak (2017)

> “the practice, among westerners, of writing learned disquisitions on Bantu philosophy without the participation of the Bantu themselves, but all the same time expecting from them in return a noisy expression of inflated gratitude. Beyond this extreme case, however, in which the people excluded are precisely the subject of the ongoing debate, the book [African Philosophy] deplores the exclusion of Africans and Africa in general, from science; the fact that research develops without them, and that they remain on the margins of the process of the global production of knowledge” (Hountondji 2002: 138f.).

Hountondji weist hier sehr explizit auf die Problematik hin, dass Wissen und Inhalte *über* Menschen, Regionen, Konzepte etc. konstruiert werden, ohne diejenigen, um die es geht, mit einzubeziehen. *Ihr* Wissen verbleibt damit an den Rändern der globalen Wissensproduktion. Zudem entstehen auf diese Weise symbolische Zuschreibungen und Zuweisungen von außen, die allerdings nicht unschuldige Beschreibungen darstellen, sondern unmittelbare Effekte zeigen. So kann Edward Said in seinem bekanntesten Werk ‚Orientalism‘ nachweisen, wie durch diese Art der Wissensproduktion produktive Diskurse entstehen, die sich nachhaltig materialisieren.

> “Under the general heading of knowledge of the Orient, and within the umbrella of Western hegemony over the Orient during the period from the end of the eighteenth century, there emerged a complex Orient suitable for study in the academy, for display in the museum, for reconstruction in the colonial office, for theoretical illustration in anthropological, biological, linguistic, racial, and historical theses about mankind and the universe, […]” (Said 2003 [1978]: 9).

Eine ähnliche Aufteilung in solche Orte und Personen, die als Datenmaterial gelten, und jene, die diese Daten sammeln, auswerten und Erkenntnisse generieren, findet sich gegenwärtig im deutschsprachigen Raum, z.B. im Kontext der in den letzten Jahren stark an Quantität zunehmenden Zahl an Forschungsprojekten zum Thema ‚Geflüchtete‘. Erstunterkünfte, Erstaufnahmelager, Ehrenamtsprojekte mit Geflüchteten etc. werden für die meist Weiß[4]/mehrheitsdeutsch positionierten Forschenden zu dankbaren Datensammelorten. Die Forschenden generieren darüber Drittmittel, Studienabschlüsse, Promotionen und Publikationen. Die Menschen, um die es geht, haben selbst in der Regel nichts davon und werden in den seltensten Fällen aktiv am Forschungs- und Auswertungsprozess beteiligt. Es wird ‚Flüchtlingsforschung‘ betrieben, wie der Name schon sagt, Forschung *über* Geflüchtete. Die betroffenen Geflüchteten selbst haben darin kein Mitbestimmungsrecht und keine wahrnehmbare Stimme, außer jener, die durch den Filter der Akademiker*in gedämpft wird.

Dieses Vorgehen schließt nahtlos an jahrhundertelange wissenschaftliche Praxen an, in der ‚die/der Andere‘ untersucht, konstruiert und katalogisiert wurde, um sich auf dieser Folie in einem überlegenen Licht spiegeln zu können. Raewyn Connel beschreibt beispielsweise die Geschichte der Entwicklung der Soziologie und führt in Bezug auf die Wissenschaftler*innen der Jahrhundertwende um 1900 aus:

---

4 „Weiß“ ist hier großgeschrieben, um deutlich zu machen, dass es sich nicht auf reale Farben, sondern auf ein Konstrukt bezieht. Eingeschlossen in die Gruppe der Weißen sind im vorliegenden Zusammenhang all jene, die aufgrund ihrer äußeren Erscheinung als unhinterfragt zugehörig zur deutschen Mehrheitsgesellschaft gelesen werden.

> “The enormous spectrum of human history that the sociologists took as their domain was organised by a central idea: difference between the civilisation of the metropole and other cultures whose main feature was their primitiveness. I will call this global difference. […] The formula of development from a primitive origin to an advanced form was widespread in Victorian thought (Burrow 1966). Sociologists simply applied a logic that their audience would find familiar” (Connell 2017: 7).

Die Anfänge der Soziologie, aber auch jene der Anthropologie, Ethnologie und der Erziehungswissenschaft, beginnen in einer Zeit, als ein Großteil der Erdoberfläche durch Europa kolonialisiert worden war und sie verkörpern eine intellektuelle Antwort auf diese kolonialisierte Welt (vgl. Connell 2017: 9). Ein Schlüsselkonzept, das die Denker*innen dieser Zeit bewegte, ist das Konzept des ‘Fortschritts’. An dieses wurden sowohl eine evolutionäre Überlegenheit des Westens als auch eine daraus folgende rassische Überlegenheit der Weißen Bevölkerung geknüpft (vgl. ebd.: 11). So ging 1885 der erste Lehrstuhl für ‘Soziologie’ in Frankreich an Charles Letourneau und damit an einen Wissenschaftler, der explizit eine rassistische Ethnologie verfolgte (vgl. Letourneau 1898).

Auch wenn sich seitdem in den akademischen Diskursen viele weitere Entwicklungen ergeben und bewusste, differenzierte Abgrenzungsbewegungen zu diesen Perspektiven stattgefunden haben, zeigen sich die Spuren der kolonialen Anfänge noch immer an vielen Stellen des universitären Raums und bleiben damit in unseren Köpfen sicht- und spürbar.

> „Diskurse hören nicht abrupt auf. Sie dauern an, entfalten und verändern ihre Form, indem sie nach Erklärungen für neue Umstände suchen. Sie transportieren oftmals viele derselben unbewussten Voraussetzungen und unüberprüften Vorannahmen in ihrem Blutkreislauf“ (Hall 2012: 175).

In den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen der ehemaligen Kolonien selbst bleiben die Spuren des historischen Epistemizids ebenfalls sichtbar und die gegenwärtigen epistemischen Gewaltformen produktiv. Doch auch dort gibt es zahlreiche Gegenbewegungen. Während es, wie Spivak sagt, kein ‚unkontaminiertes‘ reines Ursprungswissen in den Kolonien gibt, was es wie Gold zu heben gilt, sind in diesen Regionen verortete Wissenschaftler*innen auf unterschiedliche Weise mit der Frage beschäftigt, wie es möglich ist, vorhandenes ‚lokales‘ Wissen mit den Wissenshaushalten des Westens in eine dynamische Verbindung zu bringen. Der ghanaische Philosoph Kwasi Wiredu beispielsweise denkt unter anderem über die Möglichkeiten eines Erhalts der mehr auf Gemeinschaft orientierten gesellschaftlichen Strukturen in den afrikanischen Staaten vor dem Hintergrund einer notwendigen Modernisierung und Industrialisierung nach:

> “Given that is not a judicious or even a real option to turn our backs on industrialization, the great question facing Africans is how to have it both ways - namely, how to eat our industrial cake and also have, more or less intact, the virtues of our traditional communalism” (Wiredu 2000: 185).

Und der marokkanische Philosoph Muhammed Abed Al-Jabiri (2009) ist vor allem dafür bekannt geworden, dass er traditionelle Schriften auf eine ‚moderne‘ Weise adaptiert, ohne sich den westlichen Konzepten unterzuordnen. Keuschnig fasst zusammen:

> „Der Clou in Al-Jabris Denken ist, daß Moderne bei ihm nicht bedeutet, die Tradition abzulehnen noch mit der Vergangenheit zu brechen, sondern vielmehr die Art, in der wir uns zur Tradition verhalten, auf ein Niveau anzuheben, das wir ‚Zeitgenossenschaft' nennen und das darin bestehen muss den Lauf des Fortschritts, der sich auf globaler Ebene vollzieht einzuholen. Es geht nicht um ein plattes 'übernehmen oder fallen lassen', sondern um Verstehen und Aneignen – oder, das ist auch eine Option, ein Verwerfen. Letzteres sollte jedoch nicht aufgrund opportunistischer Erwägungen erfolgen, sondern im jeweiligen Kontext" (Keuschnig 2009).

Während es nach Al-Jabiri in den postkolonialen Ländern vor allem darum geht, gelöschtes Wissen wieder sichtbar zu machen und mit westlichem Wissen zu verweben, appelliert Boaventura Sousa Santos an den westlichen Kontext, sich für Wissenshaushalte des globalen Südens zu öffnen und diese als gleichwertig anzuerkennen, denn

> "(a)cknowledging other kinds of knowledge and other partners in conversation for other kinds of conversation opens the field for infinite discursive and nondiscursive exchanges with unfathomable codifications and horizontalities" (Santos 2016: 15).

Der Prozess der Anerkennung von ‚anderen Wissensinhalten' im westlichen Kontext erfordert mit Spivak in erster Linie eine Haltungsänderung hin zu einer Blickrichtung, die weg von mir selbst und hin zum/zur Anderen geht, ohne das Wissen der/des Anderen einfach zu appropriieren. Vielmehr geht es darum, das Eigene durch diese Auseinandersetzungen zu irritieren, herauszufordern, neu zu denken; es geht darum, gegenwärtige Hegemonien in Frage zu stellen. Curley et al. rahmen diese Art des Lernens, was sie mit Spivak auch als ‚unlearning' („verlernen") bezeichnen, gar als eine Form von ‚Aktivismus':

> "Therefore, we argue that un-learning is an important activism for educating a future global imaginary - for inculcating authentic global-thinking citizens. Unlearning is activism because it implies educators' bringing the un-learning into educational practice, and it further implies the 'self-transformation' of the educator, the students and the field and actions of education. We argue that activism as/in/for global citizenship asks educators and students to be unlearners—because to interrogate their location within the global power structure and requires radically different ways of thinking about self, world, other" (Curley et al. 2018: 590).

Spivak selbst hat sich seit der Entwicklung dieses Konzepts allerdings von der Begrifflichkeit des ‚Verlernens' wieder abgewandt, denn zu oft sei der Begriff missinterpretiert worden, nämlich so als wäre es tatsächlich möglich, Privilegien einfach durch einen (Ver-)Lernprozess abzulegen. Letztlich geht es in ihrem Ansatz aber nicht darum Privilegien abzulegen, sondern sich mit der Geschichte dieser Privilegien zu beschäftigen, also zu wissen, woher diese stammen, auf wessen Kosten sie gehen und sie so einzusetzen, dass sie dazu beitragen, die gelebte Gegenwart gerechter zu machen (vgl. Gross/Spivak 1999: 163), für die Subalternen des globalen Südens, aber auch die Marginalisierten der westlichen Metropolen. Dieser Prozess beinhaltet nun eine intensive Auseinandersetzung mit bereits ‚Gewusstem'. Frigga Haug führt in ihrem Grundlagenwerk zu Lernverhältnissen dazu aus:

> „Was man weiß, verbindet sich mit der Person zu einer eigenen Festigkeit, die dem ausgreifenden Lernen entgegensteht. […] Wie Sedimentgestein legen sich die gelernten Stücke um die Persönlichkeiten und verhindern deren Aufbruch. Lernen heißt so nicht nur Unsicherheiten in Kauf nehmen, Wagnis, Neues erkunden – Lernen bedeutet in einem so großen Ausmaß das Wegtragen alter Strukturen, die Entwöhnung von Gewohntem, die Vernichtung von ‚Gewusstem', dass es geraten ist, eine Forschung zum Lernen zu einem großen Teil dem Ver- oder Entlernen zu widmen. […] Die alten Menschen in den alten Verhältnissen können nicht so einfach Neues lernen, ohne sich selbst in Frage zu stellen" (Haug 2004: 282).

Zu einem Sich-selbst-in-Frage-Stellen gehört – wie bis hierhin deutlich geworden sein sollte – wesentlich eine Auseinandersetzung mit Epistemen. Im Folgenden wird nun der 'Funds of Knowledge-Approach' vorgestellt, der eine (forschungs-) methodische Vorgehensweise darstellt, mit der im hegemonialen Diskurs marginalisierte Episteme im pädagogischen Lernraum sichtbar gemacht werden können.

3 Der 'Funds of Knowledge-Approach'

Der Funds of Knowledge-Approach, so wie er von Norma González, Luis Moll, Cathy Amanti u.a. (2009) in den USA entwickelt und beschrieben worden ist, bietet für den deutschsprachigen Kontext inspirierende Möglichkeiten, ohne dass er bisher eine entsprechende Anerkennung erlangt hätte.

Die Idee, die der Ansatz verfolgt, erscheint zunächst einfach und überzeugend: Er geht davon aus, dass es für den Lebensalltag relevante (*informelle*) *Wissensproduktionen* in den Herkunftsfamilien von Kindern und Jugendlichen gibt, die im Rahmen des regulären US-amerikanischen Schulunterrichts weder anerkannt noch erfasst werden[5]. Damit existiert dieses in den Familien vorhandene Wissen getrennt von dem, was im Schulunterricht geschieht. Es kann weder zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, um auf diese Weise den Wissensinhalten einen anerkannten Platz im Lernraum Schule zu geben, noch können sie zu einer dynamischen Weiterentwicklung des Gesamtcurriculums beitragen. Wie aus jahrzehntelanger Lehr-Lern-Forschung bekannt ist, gehört es zu den wesentlichen pädagogisch didaktischen Anliegen, die Lebenswelt, die Interessen, das Vorwissen und den Entwicklungsstand von Lernenden im schulischen Unterricht zu berücksichtigen, da nur so erlernte Lerninhalte sinnhaft rückgebunden werden und nachhaltig erinnert werden können. Die Forschungsgruppe um González bettet dies noch umfassender ein:

> "Our perspective is that learning does not take place just ‚between the ears', but is eminently a social process. Students' learning is bound within larger contextual, historical, political, and ideological frameworks that affect students' lives" (González et al. 2009: ix).

5 Dies gilt grundsätzlich für alle Familien, aber insbesondere für jene, die in einem nicht als ‚westlich' geltenden gesellschaftlichen Kontext sozialisiert worden sind, wobei dies in den vorliegenden Ausführungen González u.a. vor allem arme ‚working-class' Familien sind, die aus Mexiko in die USA migriert sind, wobei auch Familien, die als African-American und American-Indian bezeichnet werden, teilnehmen, welche im ‚Westen' sozialisiert wurden, aber dennoch marginalisierten Communities angehören.

Bleiben die alltäglichen familiären Lebenswelten der Schüler*innen und das dort erzeugte Wissen, die dort relevanten ‚frameworks' Lehrenden in Bildungsinstitutionen verschlossen, können hier keine Synergien hergestellt werden. „We feel instruction must be linked to students' lives, and the details of effective pedagogy should be linked to local histories and community contexts" (ebd.: ix).

Lehrende, die in Deutschland mehrheitlich aus der Weißen Mittelschicht stammen, stehen vor einem ähnlichen Problem. Für die meisten von ihnen bleibt der Zugang zu anderen gesellschaftlichen Milieus als den eigenen eine eher seltene Erfahrung. Nähere Kontakte zu und damit Einblicke in solche Familien, die nach Deutschland migriert sind und zuvor in einem nicht als westlich geltenden Kontext sozialisiert wurden, sind eine Rarität und bedürfen eines besonderen Engagements, für das der Schulalltag in der Regel keine Ressourcen vorsieht. Aufgrund des fehlenden Austauschs und damit fehlenden Bewusstseins für die in den jeweiligen Familien bestehenden Wissenshaushalte und deren Wert finden diese zu einem wesentlichen Teil keinen Widerhall in den Klassenräumen bundesrepublikanischer Schulen.

In dem von der Forschungsgruppe um González beschriebenen Ansatz wird versucht, diesem Verlust etwas durch eine recht ungewöhnliche Bewegung entgegenzusetzen. Lehrende besuchen die Elternhäuser der Kinder und Jugendlichen, bei Bedarf begleitet von einem/einer Dolmetscher*in. Sie führen also einen bewussten Bruch zwischen der sonst üblichen Trennung zwischen dem ‚öffentlichem' Raum Schule und dem ‚privaten' Raum herbei[6]. Die freiwillig und gegen eine finanzielle Aufwandsentschädigung am Projekt beteiligten Lehrenden gehen, nach einem umfangreichen Training durch die Wissenschaftler*innen der Forschungsgruppe, in der Haltung von *Lernenden* in die privaten Haushalte, deren Teilnahme wiederum ebenfalls auf Freiwilligkeit beruht. Lehrende, die sich nach dem Erhalt von Informationen zum Projekt melden, teilen dabei den Wunsch der Forschungsgruppe, zwischen der Wissensproduktion, die in der Schule als legitim gilt, und dem Wissen, das in den Familien bereits vorhanden ist, eine Brücke zu bauen. Sie erhoffen sich zudem eine Weiterentwicklung in Bezug auf ihre Professionalisierung im Umgang mit heterogenen Lernräumen (vgl. ebd.: 8). Eltern, die sich für eine Beteiligung am Projekt interessieren, sind ebenfalls über das Projektziel informiert und möchten einen Beitrag dazu leisten, wobei es explizit nicht darum geht, Eltern für die Elternarbeit in der Schule zu gewinnen, auch wenn dies ein möglicher Nebeneffekt des Projekts sein kann. González et al. führen (ebd.: 2) dazu aus: „We like to make much of the fact that in this project we are all learners: teachers as learners, researchers as learners, students as learners, communities of learners". Es geht also darum, voneinander und übereinander zu lernen und nicht das 'Wissen über das Schulsystem' in die Elternhäuser der Schüler*innen zu bringen, von denen angenommen wird, dass sie es brauchen würden.

So einleuchtend und optimistisch der Ansatz klingt, birgt die Umsetzung doch verschiedene Hürden und Fallen. Die profanste von diesen, und doch sehr wesentliche, ist der zeitliche Aufwand. Lehrende, die ähnlich wie Forschende ‚ins Feld' gehen, um neues Wissen zu generieren, brauchen dafür neben ihrem regulären Schulalltag Zeit: um sich vorzubereiten, den Besuch durchzuführen, an den Study Groups teilzunehmen, in denen das Erlebte reflektiert wird und schließlich das neu gewonnene Wissen sinnvoll in den eigenen Unterrichtsablauf mit einfließen zu lassen. Auch wenn die Lehrenden in diesem Gesamtablauf durch eine

6 Weiterführend: Werner Sacher (2013) hat Hausbesuche als Instrument der Elternarbeit für den deutschen Kontext in seinen Ausführungen zu ‚interkultureller Elternarbeit' beschrieben.

universitär angesiedelte Forschungsgruppe begleitet und entlastet werden, bräuchte es zusätzliche zeitliche Entlastungen in Bezug auf ihre sonstigen (Lehr-)Verpflichtungen.

Eine andere Hürde tut sich in der implizit hierarchischen Besuchsanordnung auf, die zwar ‚dialogisch-reflexiv' ent-hierarchisiert werden kann, indem Lehrer*innen explizit glaubhaft versichern, als ‚Lernende' zu Besuch zu kommen. Ganz lässt sich die ungleiche Anordnung dadurch jedoch nicht aufheben, da sie strukturell in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen angelegt ist, in denen es Über- und Unterordnungen, Abhängigkeiten und Verunsicherungen gibt, die die Frage des Dialogs auf ‚Augenhöhe' und damit auch Aspekte der ‚freiwilligen Teilnahme' immer beeinflussen und nicht ‚wegzureden' sind. Dieser Kontext, in dem ‚Freiwilligkeit' schnell zur idealisierten Illusion werden kann, sollte zumindest mitbedacht werden, ohne den Familien damit die Möglichkeit absprechen zu wollen, sich durchaus auch bewusst freiwillig für eine Teilnahme an diesem Projekt, was ja eine Sichtbarmachung *ihres* Wissens zum Ziel hat, entscheiden zu können und zu wollen.

Eine weitere Stolperfalle liegt in der Perspektive der Lehrenden, die wie alle Mitglieder der Gesellschaft in dominante gesellschaftliche Diskurse verstrickt sind. Wie ist es möglich, dass sie Besuche in den Familien machen, ohne dass sie dort nur jene Stereotype wiederholt sehen, mit denen sie schon hineingegangen sind, und ohne dass darüber eine Verurteilung der Familien resultiert, die ihnen die Türen geöffnet und sie in ihr Zuhause gelassen haben? Die Gruppe um González arbeitet hier so umsichtig, wie es im Rahmen gegebener gesellschaftlicher Verhältnisse möglich ist. Während einerseits die Freiwilligkeit der Teilnahme aller Beteiligten eine Voraussetzung ist und sich darum im Rahmen der Möglichkeiten maximal bemüht wird, werden außerdem alle Lehrenden umfassend diskriminierungskritisch geschult, bevor sie sich auf den Weg in die Familien machen (ebd.: 9f.).

Grenzüberschreitungen, wie sie im Kontext der sozialen Arbeit, in der Hausbesuche ja zum Standardrepertoire gehören, differenziert beschrieben wurden (vgl. etwa Gerull 2013), sind auch beim Hausbesuch der Lehrenden im Elternhaus ein Risiko, das bedacht und systematisch reflektiert werden muss. Neben den üblichen Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper 1996) kommt beim Eintritt in den privaten Bereich eine Verschärfung der Rollenkonflikte und der Nähe-Distanz-Fragen hinzu. Sowohl unerwünschte paternalistische Eingriffe in das Familienleben seitens der Lehrenden als auch eine persönliche Übervereinnahmung der Lehrenden seitens der Eltern können zum Problem werden. Ebenso muss die strukturell vorhandene Machtassymetrie zwischen Lehrenden und Eltern sehr bewusst als Haltungsfrage bearbeitet werden, wenn es zu einem offenen Austausch auf Augenhöhe kommen soll. Dazu gehört dann nicht nur eine Verschiebung der Augenhöhe, sondern auch eine Verschiebung des Blicks – der erlernten Perspektive. Getrieben wird die Gruppe um Gonzélez daher nicht zuletzt von der Motivation „to alter the perceptions of working-class or poor communities and to view these households primarily in terms of their strengths and resources as their defining pedagogical characteristics" (ebd.: x). Der forschende Blick richtet sich also gezielt darauf, was ‚hinter' den eigenen Vorannahmen und Stereotypen an Stärken und Ressourcen in den Familien vorhanden ist. Die Lehrenden erhalten daher neben den Trainings, die sie auch für ethnographisches Forschen vorbereiten, einen Interviewleitfaden, der das Gespräch mit den Familienmitgliedern zumindest grob rahmt, und einen Beobachtungsbogen, der ihren Blick fokussiert und ermöglicht, Wissen und Wissenspraxen zügig wahrzunehmen und zu notieren. Während der gesamten Beobachtungs- und Lernphase werden sie von der Forschungsgruppe begleitet, die eine regelmäßige Study Group anleitet. Diese Study

Group hat sowohl supervisorische Funktionen als auch eine, die einem Forschungskolloquium ähnelt. Die Lehrenden besuchen die Familien, nehmen ein wenig Teil an ihrem Alltag und kommen mit Feldnotizen und aufgenommen Interviews aus den Familien. All dieses Material wird zum Teil von den Lehrenden gemeinsam mit der Forschungsgruppe ausgewertet, einen anderen Teil übernimmt die Forschungsgruppe, wobei die Auswertungsergebnisse wiederum den Lehrenden und auch den Familien zum Abgleich zur Verfügung gestellt werden.

Beispiele für auf diese Art sichtbar gemachtes Wissen sind im Falle des in den USA durchgeführten Projekts beispielsweise Wissen über bestimmte historische Ereignisse, die in der hegemonialen Geschichtsschreibung gelöscht worden sind, Erzählungen, die in den Communities nur mündlich überliefert werden, geologisches und musikalisches Wissen, Kenntnisse über Heilkräuter, Einblicke in die sozialen Netzwerke und Hilfsstrukturen der jeweiligen Communities und noch vieles andere (vgl. etwa ebd.: 177).

Eine zentrale Folge des Projekts war neben den dokumentierten ‚Wissenshaushalten' das bessere Verständnis und die bessere Verbindung der Lehrenden mit den besuchten Familien und damit den Communities, denen diese sich zugehörig fühlten. Stereotype Vorannahmen konnten von beiden Seiten abgebaut und, wie durchgehend betont wird, *confianza* (Vertrauen) aufgebaut werden, was den Kindern und Jugendlichen auch dann im pädagogischen Verhältnis zugutekam, wenn nicht in jedem Fall direkt Wissensinhalte aus ihren Familien im Unterricht thematisiert und im Curriculum verankert werden konnten (vgl. ebd.: 8).

Während dieses Projekt, das aufgrund des hier möglichen Umfangs, nur sehr kurz skizziert werden konnte, in seiner Übertragbarkeit auf den deutschsprachigen Schulkontext viele Möglichkeiten aufweist, ist es auch besonders interessant für die Arbeit in der Erwachsenenbildung und hier in der Arbeit mit Migrant*innen aus dem sogenannten globalen Süden.

4 Solidarische Bildungsarbeit

Deutschland ist eine Migrationsgesellschaft, also eine Gesellschaft, die sich durch Migration konstituiert. Der wirtschaftliche Erfolg und das ‚gute Leben' in diesem Land sind nur möglich, weil Menschen entschieden haben, ihren Lebensmittelpunkt aus anderen Nationen nach Deutschland zu verlegen. Auf der Suche nach einem besseren Leben, im Rahmen der weltweiten klimatischen Veränderungen und im Kontext der zunehmenden Gewalt, von der schon in der Einleitung gesprochen wurde, kommen jedes Jahr tausende Menschen nach Deutschland, werden Teil der deutschen Bevölkerung und fordern ihr legitimes Recht auf ein ‚gutes Leben' ein. Dies wird einerseits von vielen als bedrohlich wahrgenommen und rechtsnationale Akteur*innen schaffen in einem imaginierten Bedrohungsszenario täglich vor allem in sozialen Onlinenetzwerken diskursive Räume, in denen Angst und Hass produziert wird. Andererseits stellt das ‚Ankommen' so vieler neuer Menschen eine echte Chance für pädagogische Institutionen dar. Bisher setzen diese sich allerdings nur sehr langsam in Bewegung. Schon seit den 1960er Jahren gibt es in Deutschland die sogenannte Gastarbeiter*innenmigration. Erst 2001, 41 Jahre später, war die Regierung soweit anzuerkennen, dass Deutschland tatsächlich ein Einwanderungsland ist und staatliche Institutionen sich daher darauf einstellen müssen. Gleichzeitig erschienen die PISA-Ergebnisse, die deutlich darauf

hinweisen, dass es in Deutschland einen starken Zusammenhang zwischen Elternhäusern/sozialer Herkunft und Bildungserfolg der Kinder gibt (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006). Ein Zusammenhang, der in anderen an PISA teilnehmenden Ländern (abgesehen von Österreich) nicht im gleichen Ausmaß existiert. Die damalige gesellschaftliche Stimmung beinhaltete die Chance für strukturelle/institutionelle Veränderungen, die zum Teil auch tatsächlich ergriffen wurde. So wurden beispielsweise 2005 flächendeckend Integrationskurse eingeführt, in denen Menschen bis heute kostenlos oder für einen geringen Eigenanteil Deutsch lernen können. Kindern durfte die Versetzung nur noch dann verweigert werden, wenn sie rechtzeitig durch die Schule Förderangebote erhalten, um die Unterrichtsinhalte doch noch bewältigen zu können. Leider gingen mit diesen, hier nur exemplarisch benannten neuen Möglichkeiten auch neue Formen der Disziplinierung und Kontrolle einher (vgl. Heinemann 2018). Ein sichtbar umtriebiges Migrationsregime ist zum Leben erwacht, das sich der Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung widmet (vgl. Bundestag 2005) und die bereits Zugewanderten einer genauen Beobachtung unterwirft. So sind auch die bundesweit durchgeführten Deutschkurse dem Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) und nicht etwa dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstellt. Das BMI ist zuallererst für den Bevölkerungsschutz und Sicherheitsaufgaben (Terrorabwehr u.a.) zuständig, und nun eben auch für Deutsch – sprich: Integrationskurse. Was Terrorabwehr mit Deutsch lernen zu tun hat, ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht nachvollziehbar, vor allem wenn es in erster Linie sprachdidaktische und pädagogische Kompetenzen sind, die in den Kursen gebraucht werden.

Nachhaltige Veränderungen bezüglich der gesellschaftlichen Verhältnisse in Richtung einer offeneren, differenzfreundlicheren Gesellschaft, in der auch Schwarze Personen selbstverständlich Leitungspositionen bekleiden, Kopftuch tragende Frauen sich keine Sorgen um ihr Bewerbungsfoto machen müssen etc., stehen noch aus.

18 Jahre nach PISA gibt es nun mit der Ankunft vieler neuer Menschen in diesem Land vielleicht eine neue Chance, die Verhältnisse nachhaltig in Bewegung zu bringen. Der Funds of Knowledge-Approach könnte zumindest ein kleines Rädchen im Getriebe der Veränderung sein. Aus dem globalen Süden zugewanderte Menschen bringen Wissensinhalte mit, die im westlichen Kontext unsichtbar gemacht werden beziehungsweise (noch) keine Anerkennung finden. Wird der Funds of Knowledge-Approach in einer Variation beispielsweise auf den pädagogischen Raum ‚Deutschkurs' übertragen, könnte ein Lernraum entstehen, der näher an jenes Ideal der kritischen Erwachsenenbildung herankommt, welches ein Miteinander-Lernen auf Augenhöhe vorsieht. Besuche und ein Austausch über den Kursraum hinaus in der eigentlichen Lebensumgebung der Teilnehmenden stoßen dabei jedoch auf die gleichen Hindernisse wie die oben bereits beschriebenen. Dies umfasst zu investierende zusätzliche Arbeitszeit, die eigene Involviertheit in gesellschaftliche Diskurse, notwendige Räume für Reflexion und gerade im Kontext Deutschkurs zusätzlich noch das Risiko über ‚private' Besuche in Rollenkonflikte zu kommen, die gerade für Deutschkursleitungen sowieso ein großes Thema sind (vgl. etwa Becker 2014). Viele Teilnehmer*innen befinden sich in prekären Lebenslagen, so dass oft neben sprachdidaktischen vor allem sozialpädagogische und sozialarbeiterische Kompetenzen nötig werden. Die Besuche der Lehrenden müssten daher sehr eng durch eine supervisorische Study Group begleitet werden. Ein Angehen dieser Hindernisse – zumindest in kleinen Schritten – könnte jedoch einen insgesamt großen Schritt in Richtung solidarische Bildungsarbeit ermöglichen. Dann sind es nicht nur Lehrende der

Mehrheitsgesellschaft, die den neu Zugewanderten ‚beibringen', wie es in Deutschland zugeht, welche Verhaltensnormen erwartet werden und welches Deutsch in welchem Kontext angemessen ist. Es gäbe ein klares Bekenntnis dafür, dass auch die Teilnehmenden wertvolle Wissensinhalte mitbringen und dass dieses ein für den westlichen Kontext bereicherndes und wertvolles Wissen ist, dessen Dokumentation und Verbreitung Perspektiven verändern und neue Möglichkeiten des Zusammenlebens aufzeigen kann. Der einseitige Zugriff der Mehrheitsgesellschaft auf die neu Zugewanderten als einer, in dem diese sich lediglich an bestehende Strukturen der Mehrheitsgesellschaft anpassen und unterordnen müssen, wie beispielsweise die Verpflichtung zur Teilnahme an Wertekursen in Österreich, wäre aufgebrochen zugunsten einer Perspektive, in der Bestehendes durch neue Perspektiven irritiert werden und sich weiterentwickeln könnte.

5 Fazit

Der Versuch einer Übertragung des Funds of Knowledge-Approach auf die deutsche Migrationsgesellschaft und eine Erweiterung der Überlegungen vom Kontext Schule auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung stecken noch in den Anfängen. Hegemoniale Diskurse erzeugen Wissen und Haltungen. Durch das Einspeisen von Wissen ‚von unten' in eben diese hegemonialen Diskurse, lassen sich über die Zeit Wissensbestände und Haltungen beeinflussen – hier haben insbesondere Bildungsinstitutionen eine besondere Verantwortung. Auch wenn das Risiko besteht, dass dann wieder nur jene Wissensinhalte prominent und appropriiert werden, die den hegemonialen Diskursen in irgendeiner Form nützlich sind und andere weiter unsichtbar bleiben, wäre es zumindest ein Schritt in Richtung einer Anerkennung dessen, dass die Menschen, die da kommen, keine ‚unzivilisierten Fremdlinge' sind, die erstmal lernen müssen, ihrer Nachbarin ‚Guten Tag' zu sagen (vgl. Österreichischer Integrationsfonds o.J.: 49), sondern Menschen, die Wichtiges zu sagen haben, Respekt verdienen und eine Anerkennung ihrer Individualität. Dies nützt letztlich dann allen, die gemeinsam Gesellschaft gestalten wollen. Die hier ausgeführten Überlegungen bergen zumindest das Potential, sich auf einen Weg zu machen, der es ermöglicht auf Augenhöhe solidarisch und gemeinsam an einer Veränderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu arbeiten, mit dem normativ gesetzten Ziel einer Reduktion von Ausgrenzung, Benachteiligung und Gewalt. In einer Zeit, in der auf der ganzen Welt rechts-nationalistische Einstellungen wieder die Oberhand gewinnen und gewaltverherrlichende Männlichkeiten als Anführer verehrt werden, brauchen wir andere Antworten als jene, die wir eh schon kennen – wir sollten zuhören lernen.

Literatur

Abdi, Ali A. (Ed.) (2011): Decolonizing Philosophies of Education. Rotterdam: SensePublishers.

Al-Jābirī, Muḥammad ʿĀbid (2009): Kritik der arabischen Vernunft. Berlin: Perlen-Verlag.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag.

Becker, Agnes (2014): Dozenten im Integrationskurs nach dem Zuwanderungsgesetz. Rollenkonflikte und Bewältigungsstrategien. München: Utz.

Bourdieu, Pierre/Schwibs, Bernd (2007): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bundestag (01.01.2005): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern.

Butler, Judith (2016): Frames of war. When is life grievable? London/New York: Verso.

Connell, Raewyn (2017): Southern theory. The global dynamics of knowledge in social science. Cambridge: Polity.

Curley, Stephanie/Rhee, Jeoung-eun/Subedi, Binaya/Subreenduth, Sharon (2018): Activism as/in/for Global Citizenship: Putting Un-Learning to Work Towards Educating the Future. In: Davies, Ian et al. (Eds.): The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education. London: Palgrave Macmillan UK, pp. 589–606.

Gerull, Susanne (2013): Hausbesuche in der sozialen Arbeit: Traditioneller Ansatz - zu wenig reflektiert. In: Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 33, 127, S. 51–62.

González, Norma/Moll, Luis C./Amanti, Cathy (2009): Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms. New York: Routledge.

Gramsci, Antonio (2012): Gefängnishefte: kritische Gesamtausgabe. Hamburg: Argument Verlag.

Gross, Elizabeth/Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): Criticism, Feminsm, and the Institution. An interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In: Robbins, Bruce (Ed.): Intellectuals. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, pp. 153–172.

Hall, Stuart (2012): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument-Verl., S. 137–179.

Haug, Frigga (2004): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument-Verl.

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Aufl., Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 521–569.

Heinemann, Alisha M. B. (2018): Alles unter Kontrolle? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41, 1, S. 79–92.

Hountondji, Paulin J. (2002): The struggle for meaning. Reflections on philosophy, culture, and democracy in Africa. Athens: Ohio University Center for International Studies.

Illich, Ivan (1984): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Keuschnig, Gregor (2009): Mohammed Abed Al-Jabri: Kritik der arabischen Vernunft - Einführung. https://www.begleitschreiben.net/kritik-der-arabischen-vernunft/ [Zugriff: 28.03.2019].

Kristeva, Julia (1982): Powers of horror. An essay on abjection. New York: Columbia University Press.

Letourneau, Charles (1898): Un fait de psychologie primitive. In: Bulletin et Mémoires de la Société d'Anthroplogie de Paris, S. 321–328.

Mandela, Nelson (1990): Speech on Education. Boston. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=b66c6OkMZGw, Video [Zugriff: 14.04.2019].

Österreichischer Integrationsfonds (o.J.): Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Wertebroschuere_Lernunterlage_Kern_de_en_klein.pdf, [Zugriff: 15.04.2019].

Rheindorf, Markus/Wodak, Ruth (2017): Borders, Fences, and Limits—Protecting Austria From Refugees: Metadiscursive Negotiation of Meaning in the Current Refugee Crisis. In: Journal of Immigrant & Refugee Studies, pp. 1–25.

Sacher, Werner (2013): Interkulturelle Elternarbeit - eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte. Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, Projekt 'Lernen vor Ort' Bremen.Bremen. https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/sacher.pdf, [Zugriff: 20.08. 2019].

Said, Edward W. (2003 [1978]): Orientalism. New York: Vintage Books.

Santos, Boaventura de Sousa (2016): Epistemologies of the South. Justice against epistemicide. London/New York: Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2013): Imperative zur Neuerfindung des Planeten. Imperatives to re-imagine the planet. Wien: Passagen-Verl.

Thompson, Christiane (2016): Differenz. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, J., S. 59–82.

Wiredu, Kwasi (2000): Our Problem of Knowledge: Brief Reflections on Knowledge and Development in Africa. In: Karp, Ivan/Masolo, D. A. (Eds.): African philosophy as cultural inquiry. Bloomington: Indiana University Press, pp. 181–186.

SEBASTIAN WACHS, WILFRIED SCHUBARTH, LUDWIG BILZ

Hate Speech als Schulproblem?

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen

1 Einleitung

Hass und Hetze treiben Menschen auseinander und gefährden den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Nun ist Hass gegenüber einzelnen Bevölkerungsgruppen, z.B. wegen ihrer Herkunft oder sexuellen Orientierung, keineswegs neu; dieser hat aber in jüngster Zeit eine neue Dimension und Dynamik angenommen. Als öffentliche Ausdrucksform pauschaler Abwertung von Bevölkerungsgruppen hat sich der Begriff „Hate Speech" etabliert. Die Auseinandersetzung mit Hate Speech (HS) ist dabei auch zu einer wichtigen bildungspolitischen und pädagogischen Herausforderung geworden: Zum einen beeinflusst HS ganz entscheidend das schulische Zusammenleben; zum anderen ist Schule dafür prädestiniert, HS durch die Vermittlung sozialer, kommunikativer und politischer Kompetenzen entgegenzuwirken. Und schließlich haben Bildung und Erziehung einen zutiefst humanistischen und demokratiefördernden Auftrag. Das schließt konsequenterweise ein, HS entgegenzuwirken bzw. vorzubeugen.

Im vorliegenden Beitrag nähern wir uns dem Phänomen HS aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und zwar in mehrfacher Hinsicht. Zunächst geht es im ersten Abschnitt um eine Begriffsklärung, Abgrenzung zu verwandten Phänomenen und eine erste Einschätzung der Verbreitung von HS unter Jugendlichen. Im zweiten Abschnitt werden erst – vor allem aus medienpädagogischer, jugend- und schulsoziologischer Sicht – die Relevanz von HS für Jugendliche dargestellt und dann – aus schultheoretischer und schulpädagogischer Sicht – die Herausforderungen in Bezug auf HS für die Schule und die Lehrerbildung beschrieben. Im dritten Abschnitt wird ein Erklärungsmodell für HS im schulischen Kontext skizziert, bevor im abschließenden fünften Abschnitt ein Fazit gezogen und ein forschungsmethodischer Ausblick gegeben wird. Es wird deutlich, dass HS eine aktuelle Herausforde-

rung für Praxis und Forschung darstellt und mehr Anstrengungen unternommen werden müssen, um auch in Zukunft ein friedliches Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft zu sichern.

2 Was ist Hate Speech und wie stark ist es verbreitet?

Hate Speech (dt. Hassrede) kann unter Bezugnahme auf den bisherigen Forschungsdiskurs (u.a. Baldauf et al. 2015, Butler 1998, Meibauer 2013, Sponholz 2018) als kommunikative Ausdrucksform in der Öffentlichkeit mit Botschaftscharakter definiert werden, die absichtlich Ausgrenzung, Verachtung und Abwertung bestimmter Bevölkerungsgruppen fördert, rechtfertigt oder verbreitet und durch die diese in diskriminierender Weise in ihrer Würde verletzt oder gedemütigt werden. HS stellt ein überaus komplexes Phänomen dar: Erstens kann HS in unterschiedlichen Kontexten auftreten; es kann von Angesicht zu Angesicht (Offline HS) oder unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (Online HS) ausgeübt werden. HS kann zweitens unterschiedliche Erscheinungsformen (z.B. homophobisch, rassistisch, sexistisch, muslimfeindlich) annehmen. Drittens kann HS unterschiedliche Modi annehmen, indem es HS zwischen klar erkennbaren Aufrufen zu Gewalt über Verunglimpfungen bis hin zu subtileren Formen (z.B. getarnt als Ironie, Einsatz von Stereotypen, Verallgemeinerungen und Gleichsetzungen) changiert. Viertens können bei HS verschiedene Beteiligungsformen unterschieden werden: 1. Ausübende, die HS betreiben; 2. Betroffene, die sich direkt oder stellvertretend von HS angesprochen fühlen; 3. Beobachtende, die HS wahrnehmen, aber nicht aktiv ausüben oder sich angesprochen fühlen und 4. Eingreifende, die gegen HS argumentieren, also Counter Speech betreiben (Baldauf et al. 2015).

Aus forschungstheoretischer Perspektive handelt es sich bei HS um ein interdisziplinär zu verortendes Phänomen, das aus erziehungswissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer, rechts-, politik- und sprachwissenschaftlicher Perspektive betrachtet wird. Je nach Disziplin unterscheiden sich die Definitionen von HS und stellen z.B. die Bezüge zu juristischen Tatbeständen wie Volksverhetzung und Beleidigung her (Rechtswissenschaften), diskutieren die Vereinbarkeit von HS mit Rede- und Meinungsfreiheit (Politikwissenschaften) oder untersuchen, wie abwertende Inhalte mittels sprachlicher Syntax und Semantik transportiert werden (Sprachwissenschaften). Pädagogische Zugänge zum Thema HS finden sich in der Forschung bisher kaum. Bezüge lassen sich aus unserer Sicht am ehesten zu sozialwissenschaftlichen Diskursen, wie z.B. der Gewalt- und Mobbingforschung (u.a. Russell et al. 2012, Wachs 2017), der Diskriminierungsforschung (u.a. Gomolla 2015, Heinemann/Mecheril 2017) und der Erforschung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) (u.a. Groß/Zick/Krause 2012, Heitmeyer 2003) herstellen. Folglich erscheint es sinnvoll, HS von Mobbing, verbaler Gewalt und Diskriminierung abzugrenzen, um ein genaueres Verständnis davon zu erhalten, was HS ist. Mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können unter Berücksichtigung der Differenzierungsmerkmale Verletzungsabsicht, Gruppenbezug, Abwertung, Öffentlichkeit und repetitive Handlung aufgezeigt werden.

Sowohl HS als auch Mobbing, also die beabsichtigte, wiederholte Schädigung einer hilflosen Person (Olweus 2012), basieren auf einer Verletzungsabsicht und Abwertung. Bei Mobbing liegt jedoch nicht zwingend ein Gruppenbezug vor und es muss nicht öffentlich

ausgeübt werden. Außerdem tritt Mobbing wiederholt über einen längeren Zeitraum auf, wohingegen HS auch einmalig stattfinden kann (Sponholz 2018). Auch verbale Gewalt weist Überschneidungen mit HS auf. Beide Phänomene beinhalten eine Schädigungsabsicht und Abwertung, die kommunikativ zum Ausdruck gebracht wird. Verbale Gewalt unterscheidet sich von HS jedoch darin, dass sie anders als HS nicht öffentlich ausgeübt werden und kein Gruppenbezug vorliegen muss, sondern die Schädigung und Abwertung sich dabei auf individuelle Merkmale einer Person im Privaten beziehen kann. Klare Übereinstimmungen zeigen sich auch zwischen HS und Diskriminierungen, da beide Phänomene auf einer Abwertung von Personengruppen basieren. Anders als HS muss Diskriminierung jedoch nicht zwingend bewusst, absichtlich und öffentlich ausgeübt werden, sondern kann auch unbewusst, unabsichtlich und im Privatem zum Ausdruck kommen (Sponholz 2018).

Die Verbreitung von HS unter Schüler*innen in Deutschland lässt sich schwer einschätzen, weil dies bisher nicht explizit Gegenstand empirischer Studien war. Auch angrenzende Forschungsbereiche, wie z.B. die GMF-Forschung, fokussierten bisher primär Erwachsene (Möller et al. 2016). Einzelne Sonderauswertungen zeigten jedoch, dass unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen GMF durchaus verbreitet ist. So gaben in einer Studie rund ein Drittel der Studienteilnehmer*innen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren an, fremdenfeindliche Einstellungen zu haben und bei fast jedem Zehnten zeigten sich rassistische Einstellungen (Endrikat 2006). In einer anderen Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (N = 44.610; M = 15 Jahre) ließen sich bei 25% der befragten Schüler*innen rechtsextreme, 26% ausländerfeindliche und 11% antisemitische Einstellungen nachweisen (Baier et al. 2009).

3 Warum ist das Thema Hate Speech für Jugendliche, Schule und Lehrerbildung relevant?

3.1 Relevanz für Jugendliche

Unterschiedliche Gründe sprechen dafür, warum das Thema HS für Jugendliche relevant sein könnte. Zunächst ist das Jugendalter die Lebensphase, in der Kommunikations- und Konfliktbearbeitungsstrategien erlernt werden und die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen beginnt. Gleichzeitig ist diese Lebensphase von Unsicherheiten, Neugierde und dem Überschreiten von Normen geprägt. Unter allen Bevölkerungsgruppen ist Risikoverhalten statistisch am häufigsten unter Adoleszenten beobachtbar (Raithel 2011). Der Stellenwert des Jugendalters für Risikoverhalten wird auch darin evident, dass es häufig nicht nur den Höhepunkt eines solchen Verhaltens, sondern auch den Einstiegspunkt in ein Muster von risikobehaftetem Verhalten darstellt, das bis ins Erwachsenenalter reicht (ebd.). Die sich erst in dieser Lebensphase ausbildenden Kompetenzen einerseits sowie die Risikobereitschaft andererseits, können die Verwicklung in HS begünstigen.

Ein weiterer Grund für die Relevanz dieser Thematik für Jugendliche ergibt sich dadurch, dass die Wahrnehmung von HS insbesondere bei Jugendlichen zu negativen Einstellungen und Urteilen gegenüber der entsprechenden Bevölkerungsgruppe führen kann und sich auf

diese Weise bereits in der Adoleszenz diskriminierende Einstellungen und Vorurteile manifestieren können (Nicolas/Skinner 2012). Damit verbunden kann festgestellt werden, dass HS gerade bei Jugendlichen Desintegrationstendenzen provozieren und Gewalt befördern kann (Robertz/Oksanen/Räsänen 2016). In einer Studie zu Diskriminierungserfahrungen im Jugendalter berichteten Jugendliche, die Diskriminierung und Belästigung auf Grund ihrer Gruppenzugehörigkeit erfahren haben, erhöhte psychische Auffälligkeiten und ein geringeres Wohlbefinden als Jugendliche, die keine derartigen Erfahrungen gemacht haben (Sinclair et al. 2012). Auch Diskriminierungserfahrungen, die online gemacht werden, können sich negativ auf die Entwicklung Jugendlicher auswirken. So stellten Forscher*innen in einer Studie zu Erfahrungen mit rassistischer Online-Diskriminierung fest, dass diskriminierte Jugendliche häufiger von Depressionen und Angststörungen berichteten als Jugendliche, die keine Diskriminierungserfahrungen in der Onlinewelt gemacht haben (Tynes et al. 2008). In manchen Fällen müssen Jugendliche sich nicht einmal direkt viktimisiert fühlen, um durch Hass im Netz beeinträchtigt zu werden. In einer der wenigen Studien zu Online HS berichteten 37% der Jugendlichen verärgert, 34% betrübt und 30% schockiert gewesen zu sein, nachdem sie Online HS im Netz gesehen haben (UK Safer Internet Centre 2016).

Informations- und Kommunikationsmedien (IKT) dienen Jugendlichen nicht nur der Freizeitgestaltung und dem Zeitvertreib, sondern auch der Lösung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, indem sie zum Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement genutzt werden (Schmidt et al. 2009). Berücksichtigt man die IKT-Nutzung Jugendlicher zur Lösung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben und das besonders hohe Aufkommen von HS in sozialen Netzwerken (LfM 2016) wird die Relevanz des Themas HS für die psychosoziale Entwicklung Jugendlicher zusätzlich deutlich. Schließlich kann gerade in jüngerer Zeit beobachtet werden, dass sich HS-Inhalte und -Gruppen (z.B. Identitäre Bewegung) immer häufiger mittels jugendaffiner Stilmittel gezielt an Jugendliche richten, wodurch Jugendliche besonders gefährdet sind, HS ausgesetzt zu sein (Beyersdörfer et al. 2017).

3.2 Relevanz für Schule und Lehrerbildung

Zur Verbreitung von HS an deutschen Schulen gibt es – wie bereits erwähnt – bisher kaum Untersuchungen. Das verwundert, wenn man die wachsende Relevanz des Themas für Jugendliche bedenkt. Hinweise für ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten von Schüler*innen lassen sich jedoch in verschiedenen Studien finden, so auch in unserer Studie „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“ (Bilz et al. 2017). Im Folgenden sind eine Reihe von Beispielen von Ausgrenzung und Abwertung aufgrund von Herkunft, Hautfarbe, Religion, sexueller Orientierung und körperlicher und Lernbeeinträchtigung aufgelistet, die uns von Lehrkräften berichtet wurden:

Nationalität

- *Ausschluss einer Schülerin aufgrund ihres Migrationshintergrundes, nicht anfassen wollen, lustig machen über Namen, nicht zusammenarbeiten wollen.*

Religionszugehörigkeit

- *Eine Schülerin wurde von Mitschülern gemieden, ausgegrenzt, beleidigt und wegen ihrer Kirchenmitgliedschaft gehänselt.*

Sexuelle Orientierung

- *Ein ehemaliger Schüler hat seine homosexuelle Seite entdeckt. Mitschüler haben ihn daraufhin beleidigt und ausgeschlossen.*

Lernbeeinträchtigung

- *Integrationsschüler mit sozialen Defiziten, verbale Hänseleien der Mitschüler, die mit diesem Kontakt pflegen, Ausgrenzung bei Gruppenarbeit, körperliche Attacken bei/vor/nach dem Sport.*

Körperliche Beeinträchtigung

- *Schülerin muss aus gesundheitlichen Gründen zwei Gehhilfen nutzen. Aus dem Nichts heraus beschimpfte ihr Schulfreund sie als Krückentante.*

Diese Dokumentation von Diskriminierung an Schulen ließe sich fortsetzen. Sie lässt vermuten, dass Ausgrenzung und Abwertung Alltagsphänomene an Schulen sind. Sie verdeutlicht aber auch, dass die Bemühungen verstärkt werden sollten, dagegen vorzugehen. Das gebietet allein schon die Gesetzeslage, z.B. die im Grundgesetz garantierte Unantastbarkeit der Würde des Menschen sowie das dort zugesicherte Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, das im Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie in der UN-Kinderrechtskonvention verbriefte Recht auf Förderung und Erziehung junger Menschen oder die in den Schulgesetzen der Länder festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.10.2018 zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule" wird die Aufgabe von Schule bei der Auseinandersetzung mit ausgrenzenden, menschenverachtenden und anti-demokratischen Grundpositionen erneut klargestellt. Dort heißt es u.a.: „In einer Schule als Ort gelebter Demokratie werden die Würde des jeweils anderen großgeschrieben, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, Zivilcourage gestärkt, demokratische Verfahren und Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst" (KMK 2018: 4). Die Schule bietet aufgrund der Erreichbarkeit für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen eine gute Möglichkeit, demokratische Werte zu vermitteln, zu erlernen und erlebbar zu machen. Dazu gehört auch, bei menschenverachtendem Verhalten einzuschreiten und dies zu unterbinden. Wie unsere Studie zur „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing" zeigte, besteht hierbei noch größerer Nachholbedarf (Bilz et al. 2017, Wachs et al. 2019, Bilz et al. 2016, Bilz/Steger/Fischer 2016, Fischer/Bilz, 2019, Bilz/Kunze 2017).

In Bezug auf Diskriminierungsvorfälle unter Schüler*innen kann ein ähnliches Bild gezeichnet werden. So berichten Lehrkräfte häufig, den Umgang mit gruppenbezogenen An-

feindungen unter Schüler*innen als eine große Herausforderung wahrzunehmen und tendieren dazu, Themen mit politischem Konfliktpotenzial im Unterricht zu vermeiden (AJCB 2017, Wagner et al. 2001). In der Selbsteinschätzung gibt nur ein Drittel des pädagogischen Schulpersonals an, in solchen Situationen zu intervenieren (Dragowski/McCabe/Rubinson 2016). Es kann angenommen werden, dass mit Blick auf das Phänomen HS die Situation ähnlich ist, also Unkenntnis und Unsicherheit vorherrschen und ein größerer Bedarf an Lehrerprofessionalisierung evident ist.

Aufgrund der politisch-ideologischen Brisanz des Themas sind auch Tabuisierungen zu vermuten, wie sie aus der Debatte um Rechtsextremismus bekannt sind (Schubarth/Ulbricht 2014). Als Gründe für die Tabuisierung des Themas HS lassen sich folgende vermuten: Da ist zunächst die Sorge um das Image der Schule, durch einen schlechten Ruf beim Konkurrenzkampf um die Schülerschaft zu verlieren. Mit Blick auf die Lehrerschaft ist zudem von einer Verunsicherung auszugehen, wie mit HS umgegangen werden sollte. Diese Unsicherheit kann zu einer mangelnden Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte beitragen. Damit verbunden ist auch die Frage, wer für HS an Schulen zuständig ist, da ein Teil der Lehrerschaft die Verantwortung für das Thema außerhalb ihres Bildungsauftrages verortet. So konstatiert z.B. die erste bundesweite Bestandsaufnahme zum „Antisemitismus in der Schule“ unter Schulleitungen und Lehrkräften ein „mangelndes Problembewusstsein“ (Salzborn/Kurth 2019: 40). Dies hängt auch damit zusammen, dass der Umgang mit HS – bzw. mit Diskriminierung insgesamt – nur eine von vielen Aufgaben an Schulen darstellt. Hinzu kommt, dass das Thema HS – wie Demokratiebildung insgesamt – in der Lehrerbildung bisher keine Rolle gespielt hat. Schließlich muss auch darauf verwiesen werden, dass Vorurteile und GMF nicht nur unter der Schüler-, sondern auch unter der Lehrerschaft verbreitet sein können. So ist anzunehmen, dass an vielen Schulen das Thema eher vermieden und keine kontinuierliche Diskussion zu Demokratie und Antidiskriminierung geführt wird. Auch wenn ein Teil der Gründe für die Tabuisierung von HS den schwierigen Rahmenbedingungen von Schule geschuldet ist, darf sich Schule bei dem Thema nicht zurückziehen, wenn sie ihrer Verantwortung für die Gesellschaft gerecht werden will.

Dass sich Schule mit der Umsetzung ihres Erziehungsauftrags so schwertut, hängt auch mit ihrer derzeitigen Verfasstheit, einschließlich ihrer strukturellen Ambivalenzen zusammen. Zwar hat Schule einerseits eine Integrationsfunktion, um das politische System zu stabilisieren; andererseits soll sie die Heranwachsenden qualifizieren und nach Leistung in unterschiedliche (Schul-)Laufbahnen selektieren, was Identitätsprobleme vor allem bei sozial benachteiligten Jugendlichen zur Folge haben kann. Durch Selektionsprozesse ist Schule selbst in die Reproduktion von Ideologien der Ungleichheit bzw. in Entsolidarisierungseffekte verstrickt. Weitere schwierige Rahmenbedingungen von Schule sind u.a.: die Dominanz der Wissensvermittlung gegenüber dem sozialen bzw. Demokratie-Lernen, eine heterogene Lehrerschaft mit wenig spezifischer Professionalität und eine mit vielen Aufgaben „überbordende Schule“ bei mangelnden Ressourcen. Dabei ist zu bedenken, dass die Schule nur einen Teil der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ausmacht und der Einfluss anderer Sozialisationsbereiche, insbesondere der Familie, ebenso von Bedeutung ist.

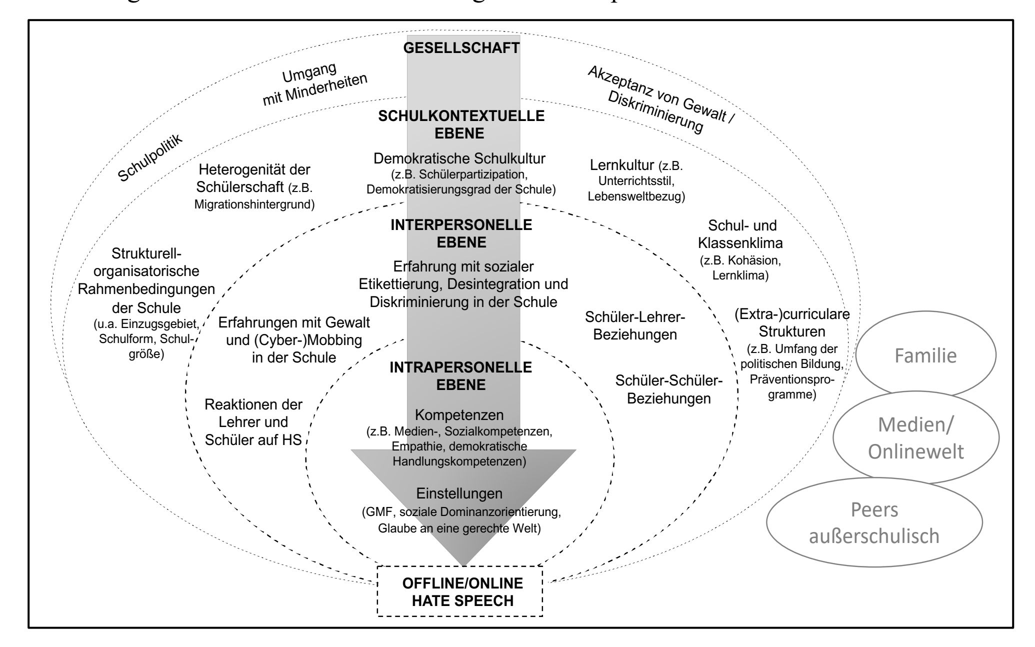
Deshalb wundert es nicht, wenn Schulen bei Themen wie „Rechtsextremismus“ oder „Diskriminierung“ ausweichend auf Partner*innen außerhalb der Schule verweisen, was Expert*innen als „Verantwortungsabwehr“ bezeichnen (Salzborn/Kurth 2019: 40). Diese Kooperation ist zweifellos eine wichtige Ressource, zumal dort meist die erforderliche Expertise

vorhanden ist. Der Verweis auf Externe sollte jedoch nicht der einzige Ansatz sein. Vielmehr kann angenommen werden, dass eine Schule, die die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt und eine partizipative Schulkultur pflegt, weniger Probleme mit Diskriminierung und Ausgrenzung hat. Gute Ansätze bietet dabei die Demokratiepädagogik mit ihren konkreten Partizipationsformen wie Klassenrat, Mediation oder Service Learning. Als Bildungs- und Sozialraum hat Schule zudem Einfluss auf die Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen von Schüler*innen. Dafür bieten auch die neuen Rahmenlehrpläne, z.B. für Berlin und Brandenburg, vielfältige Möglichkeiten. Zentrale Bedeutung kommt auch der schulischen Wertebildung zu (Schubarth et al. 2017). Als Grundlage jeglichen pädagogischen Handelns können dabei auch die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen dienen, die zehn Leitlinien formulieren, was ethisch begründet und was ethisch unzulässig ist. Darin heißt es u.a., dass es nicht zulässig ist, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren (Prengel et al. 2017).

4 Wie kann ein Theoriemodell zur Erklärung von Hate Speech in der Schule aussehen?

Aus den vorherigen Abschnitten lässt sich der Bedarf ableiten, HS an Schulen in Deutschland zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen. Als mögliches Erklärungsmodell für die Entstehung von HS im Kontext Schule kann auf den empirisch gut abgesicherten sozial-ökologischen Ansatz (Bronfenbrenner 1994) zurückgegriffen werden. Bei unserer Adaption des Modells (siehe Abbildung 1) orientieren wir uns an einer vereinfachten Darstellung, wobei wir zwischen den vier Ebenen Individuum, Beziehungen, Gemeinschaften und Gesellschaft unterscheiden (Espelage/Swearer 2009). Die ineinander geschachtelten Kreise mit gestrichelten Linien machen deutlich, wie Determinanten auf der einen Ebene Determinanten auf einer weiteren Ebene umschließen und so Interaktionen, direkte und indirekte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Determinanten auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werden können.

Abbildung 1: Theoriemodell zur Erklärung von Hate Speech im Kontext Schule



Quelle: Eigene Darstellung

Das hier präsentierte theoretische Modell zur Entstehung von HS in der Schule stellt einen ersten Versuch dar, Verwicklung von Schüler*innen in HS aus einer sozial-ökologischen Perspektive zu betrachten. Eine Grundannahme des Modells besteht darin, dass HS nicht ausschließlich als ein (nur) von außen in die Schule hereingetragenes Phänomen betrachtet werden kann, sondern dass sich ein substanzieller Anteil der Varianz von HS durch Aspekte der schulischen Lebenswelt selbst aufklären lässt. Daraus resultiert, dass sich Schulen und Schulklassen systematisch in der Häufigkeit von HS unterscheiden und diese Differenzen durch das Aufeinandertreffen und Zusammenwirken intrapersonaler, interpersonaler und schulkontextueller Faktoren schlüssig erklärt werden können. Eine zweite Grundannahme unseres Modells liegt darin, dass HS nicht als reines Onlinephänomen verstanden werden kann, sondern jenseits der Onlinewelt mit HS in der Schule korrespondiert und dass es Überschneidungen bzgl. der Determinanten und Beteiligungsformen gibt. Obwohl derzeit fast ausschließlich HS im Onlinekontext im Fokus öffentlicher Debatten steht, kann es nicht losgelöst vom Offlineleben betrachtet werden. HS im Onlinekontext greift immer auch reale Macht- und Diskriminierungsstrukturen auf und stellt somit ein Spiegelbild real existierender Ungleichheiten dar (Baldauf et al. 2015). Gleichzeitig weist die Cyber-Gewalt-Forschung auf bedeutsame Überschneidungen zwischen traditioneller Gewalt und Cyber-Gewalt in Hinblick auf Beteiligungsform und Determinanten hin (u.a. Wachs 2017).

Da HS bisher in erster Linie Forschungsgegenstand der Publizistik, Medienwissenschaften, Literaturwissenschaften oder Politikwissenschaften war, lag der Fokus auf der (Il-)Legitimität von HS, auf definitorischen und diskursanalytischen Betrachtungen des Phänomens

(u.a. Butler 1998, Meibauer 2013, Sponholz 2018). Pädagogische oder psychologische Forschungen, die explizit Determinanten von HS unter Schüler*innen zum Gegenstand hatten, liegen dagegen kaum vor. Aus Ermangelung an empirischen Erkenntnissen wird deshalb im Folgenden Bezug auf angrenzende Forschungsbereiche wie der Gewalt-, Diskriminierungs- und Vorurteilsforschung genommen, um relevante Determinanten für HS abzuleiten. Eine empirische Überprüfung dieser als plausibel erscheinenden Faktoren steht allerdings für das Phänomen HS noch aus.

Das Theoriemodell zur Erklärung von HS in der Schule (Abb.1) gestaltet sich wie folgt: Auf der „Intrapersonellen Ebene“ (Individuum) des Modells werden persönliche Merkmale, wie z.B. Kompetenzen (demokratische Handlungskompetenzen, Empathie, Sozial- und Medienkompetenz, Selbstkontrolle, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und Einstellungen (GMF, soziale Dominanzorientierung und Glaube an eine gerechte Welt [persönliche Gerechtigkeit, Lehrergerechtigkeit]), berücksichtigt. Die „Interpersonelle Ebene“ (Beziehungen) umfasst zwischenmenschliche Beziehungen einer Person. Auf dieser Ebene werden in dem Modell Reaktionen der Lehrkräfte und Schüler*innen auf HS, Beziehungen zu den Mitschüler*innen und Lehrkräften und Erfahrungen mit sozialer Etikettierung, Desintegration, Diskriminierung, Gewalt und Bullying als relevant betrachtet. Die „Schulkontextuelle Ebene“ (Gemeinschaften) umfasst in unserem Modell das schulische Setting, in dem soziale Beziehungen gestiftet werden. Auf dieser Ebene finden eine demokratische Schulkultur, Schul- und Klassenklima, Heterogenität in der Schülerschaft, strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen (u.a. Einzugsgebiet, Schulform, Schulgröße), (extra-)curriculare Strukturen und die Lernkultur (z.B. Unterrichtsstil, Lebensweltbezug) Berücksichtigung, von denen anzunehmen ist, dass sie für HS bedeutsam sind. Die vierte Ebene „Gesellschaft“ umfasst gesellschaftliche Faktoren, die HS begünstigen. Hierunter fallen z.B. die gesellschaftliche Akzeptanz von Gewalt und Diskriminierung, schulpolitische Rahmengebungen wie Schulgesetze gegen Diskriminierung, gesellschaftlich verwirklichte Kinderrechte und die gesamtgesellschaftliche Stellung von Minderheiten. Auch von weiteren außerschulischen Sozialisationsinstanzen wie Peers (außerschulisch), Medien und Familie sind Einflüsse auf die Verbreitung von HS in der Schule zu erwarten und müssen deshalb Berücksichtigung finden.

5 Fazit und Ausblick auf zukünftige Forschung

Aus dem Voranstehenden lässt sich ableiten, dass HS für Jugendliche, Schule und die Lehrer*innenbildung eine große Herausforderung darstellt. Dabei geht es zunächst um die konsequente Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule und die Orientierung an solchen Lernzielen wie Mündigkeit, Toleranz und kritisches Denken. Das schließt ein, die politische und historische Bildung sowie „Demokratiekompetenzen“ als Basiskompetenzen an Schulen aufzuwerten, als Querschnittsthema zu integrieren und Lehrkräfte auf die Einwanderungsgesellschaft gezielt vorzubereiten. Dabei ist zu bedenken, dass schulische Strategien nur ein Teil gesamtgesellschaftlicher Strategien gegen antidemokratische Haltungen sein können. Die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen und Intoleranz und Extremismus den Nährboden zu entziehen, ist vor allem Aufgabe der Politik. Insofern bleibt

Adornos (2012: 125ff) Forderung höchst aktuell, dass die notwendige Befähigung zur autonomen Persönlichkeit, Reflexion, Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen das oberste Ziel jeglicher „Erziehung nach Ausschwitz“ sein sollte.

Der Schule kommt in Bezug auf HS eine Doppelrolle zu: Durch die Heterogenität der Schülerschaft stellt sie einen Ort für das Erleben sozialer Vielfalt und sozialer Konflikte wie u.a. HS dar. Zugleich ist sie dafür prädestiniert, HS durch die Vermittlung von Demokratie-, Sozial- und Medienkompetenzen entgegenzuwirken. Für Lehrkräfte ergibt sich die Relevanz von HS aus dem Erziehungsauftrag der Schule und ist sowohl bildungstheoretisch als auch durch Schulgesetze begründet. Der Lehrerberuf als Profession zeichnet sich u.a. durch die Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Probleme wie HS und die Tradierung und Reproduktion gesellschaftlicher Wissensbestände, Werte und Normen aus (Blömeke 2010, Fend 2008). Dennoch werden pädagogische Anforderungen, die sich aus der untrennbaren Verknüpfung von Bildung und Erziehung ergeben, vielfach vernachlässigt (Schubarth/Ulbricht 2014).

Als ein theoretisches Modell zur Erklärung von HS in der Schule kann der sozial-ökologische Ansatz herangezogen werden. Durch diese theoretische Perspektive wird es möglich, komplexe Interaktionen unterschiedlicher Determinanten auf unterschiedlichen Ebenen darzustellen und Fragestellungen für Forschungsvorhaben abzuleiten.

Eine der wichtigsten Fragestellungen betrifft die Verbreitung von HS an deutschen Schulen und damit verbunden die Frage nach den Überschneidungen mit verwandten Phänomenen wie Mobbing, verbaler Gewalt und Diskriminierung. Sind es letztlich dieselben Schülergruppen, die wir aus der Mobbingforschung kennen, die auch in HS verwickelt sind oder handelt es sich empirisch um distinkte Phänomene? Sind die Determinanten vergleichbar und können wir Interventions- und Präventionsstrategien, die sich im Bereich Gewalt und Mobbing bewährt haben, auch bei HS einsetzen?

Ausgangspunkt der Beantwortung dieser und anderer Forschungsfragen sollte eine trennscharfe Definition des Phänomens HS und die darauf aufbauende Entwicklung zuverlässiger Erhebungsinstrumente sein. Vorliegende deutschsprachige Instrumente überzeugen bisher nicht. So wird in der LfM-Studie mit einem einzigen Item ohne Zeitbezug und mit unklaren Antwortkategorien nach der Sichtung von HS im Internet gefragt (LfM 2016). Erfassungsmethoden aus dem englischsprachigen Raum erfassen HS differenzierter und fragen neben der Wahrnehmung von HS z.B. auch danach, ob man persönlich Ziel der Angriffe geworden ist (Hawdon/Oksanen/Räsänen, 2015). Auch ist in dieser Studie der zeitliche Bezug (die letzten drei Monate) eindeutiger definiert. Murray (2011) erfasst Erfahrungen mit HS in seiner Dissertation mit Hilfe einer Mehr-Item-Skala und fragt zusätzlich nach verschiedenen Erscheinungsformen (z.B. rassistischen oder homophoben).

Bei allen schriftlichen Erhebungsmethoden ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der Retrospektivität Erinnerungsfehler die Ergebnisse verzerren können. Beobachtungsmethoden oder die Analyse von (Online-)Texten, Audio- oder Videoaufnahmen sind anderseits mit einem hohen Aufwand verbunden und erlauben möglicherweise aufgrund geringer Stichprobengrößen oder der Begrenzung auf ein soziales Netzwerk keine repräsentativen Aussagen über die Verbreitung von HS. Bei der Analyse von Online-Kommentaren und Nachrichten stellen sich zudem datenschutzrechtliche Fragen, da möglicherweise auch Daten von Personen erfasst werden, die der Erhebung nicht zugestimmt haben.

Gleichzeitig bietet die Institution Schule für die Erforschung des Phänomens HS auch viele Möglichkeiten. So kann in diesem umschriebenen sozialen Umfeld aus verschiedenen Perspektiven (Schüler*innen und Lehrkräfte) untersucht werden, wie HS auf der individuellen Ebene, der Klassenebene und der Ebene der Schule als Ganzes entsteht, welche kontextuellen, intra- und interpersonellen Determinanten relevant sind, wie verschiedene Akteure mit HS umgehen und mit welchen Folgen HS für die Beteiligten einhergeht.

Aus Sicht der Autoren ist die Zeit reif, empirisch fundierte Antworten auf diese Fragen zu geben und die Relevanz des Themas HS für die Lebenswelt Schule zu untersuchen. Das in diesem Beitrag vorgestellte Theoriemodell könnte hierfür ein Ausgangspunkt sein.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2012): Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 125-135.

Allport, Gordon W. (1954): The nature of prejudice. New York: Doubleday, Anchor Books.

American Jewish Committee Berlin (AJCB) (2017): Salafismus und Antisemitismus an Berliner Schulen: Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag. https://ajcberlin.org/sites/default/files/downloads/ajcstimmungsbildsalafismusantisemitismus.pdf [Zugriff: 13.02.19].

Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Simonson, Julia/Rabold, Susann (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern. Hannover: KFN.

Baldauf, Johannes/Banaszczuk, Yasmina/Koreng, Ansgar/Schramm, Julia/Stefanowitsch, Anatol (2015): Geh sterben! Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.

Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.) (2009): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.

Beyersdörfer, Alexandra/Ipsen, Flemmin/Eisentraut, Steffen/Wörner-Schappert, Michael/Jellonnek, Fabian (2017): Vernetzter Hass. Wie Rechtsextreme im Social Web Jugendliche umwerben. Mainz: jugendschutz.net.

Bilz, Ludwig/Kunze, Ulrike (2017): Der Zusammenhang zwischen Empathie und Lehrerinterventionen bei Mobbing. In: Bilz, Ludwig/Schubarth, Wilfried/Dudziak, Ines/Fischer, Saskia/Niproschke, Saskia/Ulbricht, Juliane (Hrsg.): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-254.

Bilz, Ludwig/Schubarth, Wilfried/Dudziak, Ines/Fischer, Saskia/Niproschke, Saskia/Ulbricht, Juliane (2017): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bilz, Ludwig/Steger, Jette/Fischer, Saskia M. (2016): Die Identifikation von an Mobbing beteiligten Schülerinnen und Schülern: Zur Genauigkeit des Lehrerurteils bei der Wahrnehmung von täter- und opferbezogenem Verhalten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63, 2, S. 122-136.

Bilz, Ludwig/Steger, Jette/Fischer, Saskia M./Schubarth, Wilfried/Kunze, Ulrike (2016): Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, 6, S. 841-860.

Blömeke, Sigrid (2010): Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 9, 1, 210-220.

Bronfenbrenner, Urie (1994): Ecological models of human development. In: Readings on the Development of Children, 2,1, pp. 37-43.

Butler, Judith (1998): Hass spricht. Berlin: Berlin Verlag.

Dragowski, Eliza A./McCabe, Paul C./Rubinson, Florence (2016): Educators` reports on incidence of harassment and advocacy LGBTQ students. In: Psychology in the Schools, 53, 2, pp. 127-142.

Endrikat, Kirsten (2006): Jüngere Menschen. Größere Ängste, geringere Feindseligkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 101-114.

Espelage, Dorothy L./Swearer, Susan. M. (2009): A social-ecological model for bullying prevention and intervention. In: Jimerson, Shane R/Swearer, Susan M./Espelage, Dorothy L. (Eds.): Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective New York: Routledge, pp. 61-72.

Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2015): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, Saskia M./Bilz, Ludwig (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. In: Psychology in the Schools, 56, 5, pp. 751-764.

Gomolla, Mechthild (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Schulsystem. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalmbach: Debus, S. 193-219.

Groß, Eva/Zick, Andreas/Krause, Daniela (2012): Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62, 16-17, S. 11-18.

Hawdon, James/Oksanen, Atte/Räsänen, Pekka (2015): Online extremism and online hate: Exposure among adolescents and young adults in four nations. In: Nordicom-Information, 37, 3-4, pp. 29-37.

Heinemann, Alisha M. B./Mecheril, Paul (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr,Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung . Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117-131.

Heitmeyer, Wilhelm (2003): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002 sowie 2003. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Edition Suhrkamp: Vol. 2332. Deutsche Zustände, Folge 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13-32.

KMK (2018): Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.10.2018 zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule". https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [Zugriff: 17.01.2019].

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (2016): Ethik im Netz. Hate Speech. Forsa Studie im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Service/Veranstaltungen_und_Preise/Medienversammlung/2016/EthikimNetz_Hate_Speech-PP.pdf [Zugriff: 05.07.2018].

Meibauer, Jörg (2013): Hassrede – von der Sprache zur Politik. In: Ders. (Hrsg.): Hassrede/Hate speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion. Gießen: Gleßener elektronische Bibliothek, S. 1-16.

Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (2016): Die kann ich nicht ab!" – Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Murray, Rodney (2011): Do words harm? The perceptions and attitudes of African American college students to hate speech. Capella University. https://pqdtopen.proquest.com/doc/900303817.html?FMT=ABS. [Zugriff: 28.01.2019].

Näsi, Matti/Räsänen, Pekka/Howdon, James/Holkeri, Emma/Oksanen, Atte (2015): Exposure to online hate material and social trust among Finnish youth. In: Information Technology & People, 28, 3, pp. 607-622.

Nicolas, Gandalf/Skinner, Allison. L. (2012): “That's So Gay!” Priming the General Negative Usage of the Word Gay Increases Implicit Anti-Gay Bias. In: The Journal of social psychology, 152, 5, pp. 654-658.

Olweus, Dan (2012): Cyberbullying: An overrated phenomenon?. In: European Journal of Developmental Psychology, 9, 5, pp. 520-538.

Prengel, Annedore/Heinzel, Friederike/Reitz, Sandra/Winklhofer, Ursula (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf [Zugriff: 17.01.2019].

Raithel, Jürgen (Hrsg.) (2013): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher: Formen, Erklärungen und Prävention. Berlin: Springer.

Robertz, Frank. J./Oksanen, Atte/Räsänen, Pekka (2016): Viktimisierung junger Menschen im Internet. Leitfaden für Pädagogen und Psychologen. Wiesbaden: Springer Verlag.

Russell, Stephen. T./Sinclair, Katerina. O./Poteat, V. Paul/Koenig, Brian. W. (2012): Adolescent health and harassment based on discriminatory bias. In: American Journal of Public Health, 102, 3, pp. 493-495.

Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf [Zugriff: 31.01.2019].

Schubarth, Wilfried/Ulbricht, Juliane (2014): Rechtsextremismus als Aufgabe und Gegenstand schulischer Bildung. In: Kopke, Christoph. (Hrsg.): Angriffe auf die Erinnerung an die NS-Verbrechen. Berlin: Metropol, S. 148-166.

Schubarth, Wilfried/Gruhne, Christina/Zylla, Birgitta (2017): Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer.

Sinclair, Katerina O./Bauman, Sheri/Poteat, V. Paul/Koenig, Brian/Russell, Stephen T. (2012): Cyber and bias-based harassment: Associations with academic, substance use, and mental health problems. In: Journal of Adolescent Health, 50, 5, pp. 521-523.

Sponholz, Liriam (2018): Hate Speech in den Massenmedien. Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung. Wiesbaden: VS Verlag.

Tynes, Brandesha M./Giang, Michael T./Williams, David. R./Thompson, Geneene N. (2008): Online racial discrimination and psychological adjustment among adolescents. In: Journal of Adolescent Health, 43, 6, pp. 565-569.

UK Safer Internet Centre. (2016): Creating a better internet for all: Young people’s experiences of on line empowerment + online hate. http://childnetsic.s3.amazonaws.com/ufiles/SID2016/Creating%20a%20Better%20Internet %20for%20All.pdf [Zugriff: 13.02.2019].

Wachs, Sebastian (2017): Gewalt im Netz. Studien zu Risikofaktoren von Cyberbullying, Cybergrooming und Poly-Cyberviktimisierung unter Jugendlichen aus vier Ländern. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Wachs, Sebastian/Bilz, Ludwig/Niproschke, Saskia/Schubarth, Wilfried (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers’ success in handling bullying from the students’ perspective. In: Journal of Early Adolescence, 39, 5, pp. 642-668.

Wagner, Ulrich/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Auernheimer, Georg (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer,Georg/van Dick, Rolf/Wagner, Ulrich/Petzel, Thomas (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen: Leske & Budrich, S. 17-40.

Zick, Andreas (2017): Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59-80.

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

ALEXANDER GRÖSCHNER

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation

„Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen

1 Einleitung

Seit einigen Jahren adressieren Reformbemühungen im internationalen Raum insbesondere „Bewegungen“ in der Lehrer*innenbildung sowie der lernwirksamen Gestaltung von Unterricht (Bauer/Prenzel 2012, Darling-Hammond 2010, Gitomer/Bell 2016, Lieberman/Pointer-Mace 2010). Dabei werden u.a. sogenannte „core practices“ (Grossman 2018) angeführt, zu denen die Unterrichtskommunikation gezählt wird. „Core practices" stellen essenzielle Komponenten des Unterrichtens dar, die das Lernen der Schüler*innen unterstützen (ebd.). Sie sind fachliche sowie überfachliche Praktiken und beinhalten Strategien, Methoden und Routinen, die von Lehrpersonen „entschlüsselt“ und erlernt werden können (Grossman et al. 2009, McDonald/Kazemi/Schneider Kavanagh 2013).

Der Beitrag geht am Beispiel ausgewählter Studien zur Unterrichtskommunikation als einer zentralen Komponente der „core practices“ der Frage nach, inwiefern lernwirksame überfachliche kommunikationsorientierte Praktiken im Rahmen strukturell verankerter *praxisbezogener Lerngelegenheiten* in der Lehrer*innenbildung gefördert werden können. Dabei wird Praxis zunächst wertneutral als berufsbezogener „Erfahrungsraum“ betrachtet (Dewey 1904, Ders. 1916/1993), in welchem unterrichtliche Handlungen geplant, durchgeführt und reflektiert werden und somit ein gewisser Grad an wissenschaftlicher Rückbindung an wirksame Praktiken für die erfolgreiche Berufsausübung besteht (Grossman 2018, Lampert 2010). Die ausgewählten Studien fokussieren hierbei schulpraktische Abschnitte (im Rahmen der universitären Ausbildung)[1] sowie formal-strukturelle Fort- und Weiterbildungsangebote, die als spezifische praxisbezogene Lerngelegenheiten bezeichnet werden können. Im

1 Aufgrund der ausgewählten Studien, die den Lernort Universität in den Blick nehmen, werden

Anschluss an das Angebot-Nutzungs-Modell in der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Hascher/Kittingier 2014, Lipowsky 2014) bilden diese Lerngelegenheiten einen Ausgangspunkt für die professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen (Baumert/Kunter 2006, Kunter et al. 2011). Damit hat sich das Begriffsverständnis von Lerngelegenheiten seit seiner ursprünglichen Verwendung im unterrichtlichen Kontext in den 1960er Jahren von der Frage nach „opportunities-to-learn" (kurz: OTL) zur Messung von Schüler*innenleistungen (McDonnell 1995) weiterentwickelt und umfasst nunmehr auch die Frage der lernförderlichen Gestaltung von Lernumgebungen, in denen Wissen und Handlungen bereitgestellt werden, um effektives und evidenzbasiertes Lernen im Lehrer*innenberuf zu ermöglichen (Darling-Hammond 2006).

Die Perspektive des Beitrags auf die Darstellung von Ansätzen zur Ausbildung und Förderung lernförderlicher Unterrichtskommunikation in unterschiedlichen Abschnitten der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen knüpft an Bemühungen an, die professionelle Entwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen grundsätzlich als „lebenslange Lernaufgabe" zu betrachten – wie normativ in den bildungswissenschaftlichen Standards der KMK (2014) im Kompetenzbereich des Innovierens festgehalten (Gröschner 2011). Darüber hinaus wird dafür plädiert, berufspraktische Lerngelegenheiten auch thematisch als zusammenhängenden Entwicklungsprozess zu betrachten, der nicht losgelöst, sondern strukturell-phasenübergreifend das Lernen zu unterrichten sowie weitere Kompetenzen in den Blick nehmen sollte und hierbei eine enge Beziehung zwischen Professionalisierungsforschung und Unterrichtsforschung erforderlich macht (Grossman/McDonald 2008).

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im zweiten Abschnitt wird ein kurzer Überblick über den Forschungsstand zur verbalen Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion gegeben, aus dem der Bedarf an Ansätzen zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation hervorgeht. In den folgenden Abschnitten werden entsprechend Studien zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in der Fort- und Weiterbildung (Abschnitt 3), anknüpfend an die unmittelbare Berufspraxis, vorgestellt und es werden Trainingsansätze für die Ausbildung (insbesondere im Rahmen des Praxissemesters) in der Lehrer*innenbildung (Abschnitt 4) erläutert. Im fünften Abschnitt werden abschließend Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgezeigt. Dabei wird für eine stärkere Berücksichtigung von Profilen bzw. „Lehr-Lernmustern" der (angehenden) Lehrpersonen im Rahmen von praxisbezogenen Lerngelegenheiten plädiert, um zukünftig eine Differenzierung des Lehr-Lernangebots zu erreichen, die im Diskurs der empirischen Unterrichtsforschung (in Bezug auf Schüler*innenlernprozesse) längst etabliert ist, in der Lehrer*innenbildung jedoch noch kaum systematisch umgesetzt wird.

---

praxisbezogene Lerngelegenheiten, die selbstverständlich auch im Referendariat vorliegen, nicht näher betrachtet. Mit Blick auf die Lehrerausbildung in Deutschland ist festzuhalten, dass kaum Studien zur Unterrichtskommunikation explizit im Vorbereitungsdienst vorliegen (vgl. Lüders 2014).

2 Unterrichtskommunikation als Forschungsgegenstand

Unterrichtskommunikation ist ein zentraler Bestandteil der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und in lernwirksamer Gestaltung wichtig für erfolgreiches Lernen der Schüler*innen (Gallimore/Hiebert/Ermeling 2014, Mercer/Littleton 2007, Thiel 2016). Während nonverbale Aspekte bisher kaum systematisch untersucht werden (Gröschner 2007, Manusov/Patterson 2006), steht der verbale Austausch zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, vor allem im Klassengespräch, seit langem im Fokus der Unterrichtskommunikationsforschung (Howe/Abedin 2013, Lüders 2014, Mercer/Dawes 2014, Seidel 2014).

Studien in verschiedenen Schulfächern im Primar- und Sekundarbereich, mit qualitativen und/oder quantitativen Forschungsansätzen, zeigen, dass der verbale Lehrer*in-Schüler*innen-Austausch häufig enggeführte, von der Lehrperson dominierte Kommunikationsstrukturen aufweist (Jurik/Gröschner/Seidel 2013, Gillies 2014, Osborne et al. 2013). Die Unterrichtskommunikation weist demzufolge starke instruktionale Routinen und „Choreographien“ (Oser/Baeryswil 2001) des Lehrpersonenhandelns auf, die auch als das „I-R-E-Muster“ (Mehan 1979, Sinclair/Coulthard 1975) aus Instruktion (I)-Antwort (R)-Evaluation (E) bezeichnet werden. Dieses Muster, das im Grunde eine Erwartungsstruktur für kommunikative Handlungen und Verhaltensweisen von Lehrperson und Schüler*innen darstellt, schlägt sich häufig in negativen Effekten auf die Lernergebnisse der Schüler*innen sowie deren Motivation nieder (u.a. Howe/Abedin 2013, Lipowsky et al. 2009, Mortimer/Scott 2003, Seidel/Prenzel 2006). Aus Sicht der Schüler*innen spielen zudem räumliche und zeitliche Bedingungen der Unterrichtskommunikation eine wichtige Rolle sowie Aspekte des sozialen Gefüges in der Klasse und die Sicherung eines gewissen „Unterhaltungswerts“ (Breidenstein 2006).

Aus den aufgezeigten Gründen heraus wurden vor allem im englischsprachigen Raum theoretische Ansätze des „dialogic teaching“ (Alexander 2008, ders. 2018) entwickelt, die auf eine Förderung der verbalen Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion abzielen. Die Ansätze gehen u.a. auf Burbules (1993) zurück, für den „dialogic“ einen kontinuierlichen Kommunikationsaustausch zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen meint mit dem Ziel, das IRE-Muster durch ein wechselseitiges Verständnis und größere Schülerbeteiligung zu optimieren. Auch Alexander (2018) knüpft an die dialogischen Ansätze – unter Rückgriff auf Theorien von Bakhtin (1981) und Vygotsky (1978) – an, wenn er „dialogisches Unterrichten“ wie folgt charakterisiert:

> „Hence, the effort, to which all interested in dialogic pedagogy subscribe, to move beyond the monologic dominance of recitation/IRE and develop patterns of classroom interaction that open up students’ speaking and listening, and hence their thinking, and which strive to distribute the ownership of talk more equitably. (…) [It] devotes equal attention to the quality of teacher and student talk, and to the agency of others – fellow students as well as teachers – in the latter. It also rejects the view that there is one right way to maximise talk’s quality and power (…), and instead advances the need for every teacher to develop a *broad repertoire of talk-based pedagogical skills and strategies* and to draw on these to *expand and refine the talk repertoires and capacities of their students*“ (Alexander 2018: 3, Hervorh. A.G.).

Wenngleich „dialogisches Unterrichten“ als Repertoire kommunikationsbasierter pädagogischer Fähigkeiten in verschiedenen Forschungssträngen (und Denkströmungen) unterschiedlich gemeint ist und demzufolge auch sehr differenziert interpretiert wird (vgl. Calgagni/Lago 2018, Lefstein/Snell 2014), so werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags Ansätze zur Förderung einer *lernwirksamen* Unterrichtskommunikation zumeist synonym mit *dialogischen* Lehr-Lern-Ansätzen verwendet.

In aktuellen empirischen Studien zur lernwirksamen Unterrichtskommunikation lassen sich vor allem Ansätze aufzeigen, die das notwendige Repertoire der Lehrpersonen in einer erhöhten Schülerbeteiligung im Kontext einer besseren Qualität der Lehrer*in-Schüler*innen-Kommunikation betonen (Pielmeier et al. 2018, Resnick/Asterhan/Clarke 2015, Sedova et al. 2019, Walshaw/Anthony 2008). Aus überfachlicher Sicht werden hierbei wirksame Strategien („talk moves“) und Methoden („talk formats“) aufgezeigt (Gröschner et al. 2018, O'Connor et al. 2017), die – umgesetzt im Unterricht – eine lernwirksame Unterrichtskommunikation fördern. *Strategien* seitens der Lehrperson sind insbesondere verbale Ansätze wie z.B. Elaborationsfragen, prozessorientierte Rückmeldungen (Pehmer/Gröschner/Seidel 2015) sowie Regeln und die Einhaltung sozial erwünschter Normen der Kommunikation (Hofmann/Ruthven 2018) während des Unterrichts. *Methoden* stellen insbesondere Gestaltungsmerkmale der Lernumgebung und Unterrichtsmethoden (z.B. Meldekette, Gruppenpuzzle) dar, die den interaktiven Austausch und die verstärkte Schülerbeteiligung adressieren (Michaels/O'Connor 2012).

3 Studien zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in der Fort- und Weiterbildung

In den letzten Jahren sind zahlreiche Fort- und Weiterbildungsprogramme entwickelt worden, die auf eine Förderung der lernwirksamen Unterrichtskommunikation bei Lehrpersonen abzielen. Programme wie „Accountable Talk“ (Michaels/O'Connor/Resnick 2008, O’Connor et al. 2017), „CamTalk“ (Higham/Brindley/van de Pol 2014), „Dialogic Video Cycle“ (Gröschner et al. 2015) oder Angebote wie „T-SEDA“ (Vrikki et al. 2018) fokussieren unterrichtsrelevante Interventionen und unterstützen Lehrpersonen gezielt darin, ihre pädagogischen Herausforderungen im Rahmen der Unterrichtskommunikation besser zu meistern (Resnick/Asterhan/Clarke 2015).

Die Angebote orientieren sich in der Planung, Durchführung und Reflexion der Maßnahmen – mehr oder weniger explizit – an Merkmalen effektiver Fort- und Weiterbildung, die aus der Forschung bekannt sind (Basma/Savage 2018, Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017, Desimone 2009, Garet et al. 2001, Kennedy 2016, Lipowsky/Rzejak 2015, Opfer/Pedder 2011, Wilson 2013). Zu den Merkmalen gehören zusammengefasst Lernaktivitäten innerhalb der Fortbildung, die einen unmittelbaren Bezug zu der täglichen Berufspraxis der Lehrpersonen herstellen, kohärent zu den Lehrplänen sind und Rahmenbedingungen im schulischen Kontext berücksichtigen, den Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen untereinander ermöglichen und mehrmalige Veranstaltungen/Workshops über einen längeren Zeitraum umfassen. Zudem wird in jüngster Zeit auch die Rolle der Fortbildungsleitung stärker berücksichtigt (Alles/Gröschner/Seidel 2019, Gröschner et al. 2014), die als Referent*in („Facilitator“) die Moderation inne hat oder (neues) Fachwissen und pädagogisches Wissen einbringt

(Arya/Christ/Chiu 2014, Borko/Koellner/Jacobs 2014). Vor allem die Tatsache, dass in Deutschland die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in den meisten Bundesländern nicht bzw. nur in geringem Ausmaß verpflichtend ist, hebt die Bedeutung für die Praxis hervor, die bestehenden Lernangebote an effektiven Merkmalen auszurichten, um die Nachfrage der Lerngelegenheiten sowie den Transfer des Lernertrags in den Berufsalltag der Lehrpersonen zu erhöhen (Hiebert/Stigler 2017, Lipowsky 2014).

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde der genannten Studien zusammenfassend vorgestellt. So wurde in zahlreichen Untersuchungen gezeigt, dass vor allem Kommunikationsstrategien der Lehrpersonen, die Elaborationsprozesse fördern und Begründungszusammenhänge der Schülerinnen und Schüler einfordern, zu positiven Lernergebnissen führen (Howe et al. 2019, Osborne et al. 2019, Wilkinson et al. 2017). Wilkinson et al. (2017: 71) verdeutlichen beispielsweise, dass in ihrer Fortbildung zum Thema „inquiry dialogue“ im Verlauf eines Schuljahres Schüler*innen (Fünftklässler) der teilnehmenden Lehrpersonen im Unterrichtsfach Englisch ihre Argumentationsfähigkeiten signifikant verbesserten. Auch in einer randomisierten Studie im Primarbereich von Alexander (2018) wurde deutlich, dass sich die Schüler*innen in der Interventionsgruppe in Mathematik und Englisch deutlich häufiger am Unterrichtsgespräch beteiligten und die Lehrpersonen u.a. häufiger „offene“ Fragen stellten. Zudem erzielten die Schüler*innen im Wissen (Englisch, Naturwissenschaften) einen Vorsprung um zwei Monate gegenüber der Kontrollgruppe.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Schülerbeteiligung und den Lernergebnissen lassen sich differenzierte Ergebnisse darstellen: So traten im Rahmen einer Fallstudie mit zwei Klassen, die Elemente von „Accountable Talk“ nutzten, zunächst keine statistisch signifikanten Zusammenhänge auf (O'Connor et al. 2017). Detaillierte Einzelfallanalysen zeigten darüber hinaus allerdings, dass sich vor allem diejenigen Schüler*innen am Unterrichtsgespräch beteiligten, die davon ausgingen, über das erforderliche Wissen auf eine Lehrerfrage zu verfügen (Clarke 2015). Clarke (2015: 178) schlussfolgert daraufhin:

> „(As) students perceive that their ideas have values in class discussions, they begin to conceptualize themselves as legitimate speakers in these discussions. Likewise, as students perceive that their ideas are undervalued, they begin to conceptualize themselves as illegitimate speakers in those discussions.”

Demzufolge sind es auch Wahrnehmungen der Schüler*innen (und ist es nicht lediglich das Aufrufverhalten der Lehrpersonen), die das Verhalten der Schülerbeteiligung prägen.

Für den Bereich der Sekundarstufe zeigten Sedova et al. (2016) positive Zusammenhänge zwischen der Quantität der Beteiligung und den Lernergebnissen der Schüler*innen. Auch hierbei waren es vor allem verbale Aspekte in Form von Begründungen („reasoning“), die Schüler*innen von Lehrpersonen mit einer Fortbildung im „dialogischen Unterrichten" besser vornehmen konnten. Für MINT-Fächer konnten Pehmer et al. (2015) ebenfalls zeigen, dass Schüler*innen – deren Lehrpersonen am „Dialogic Video Cycle“ (DVC) teilnahmen – ihre Elaborationsstrategien signifikant verbesserten gegenüber Schüler*innen einer Vergleichsgruppen von Lehrpersonen ohne kommunikationsorientierte Intervention. Weitere Befunde zum DVC machten deutlich, dass lernwirksame Unterrichtskommunikation sich auch auf die Motivation der Schüler*innen und das Fachinteresse (im MINT-Bereich) positiv auswirkt (Kiemer et al. 2015) sowie tendenziell sogar zu einem höheren Selbstwirksamkeitsempfinden bei Schüler*innen und Lehrpersonen beiträgt (Gröschner et al. 2018). Der letzte

Aspekt macht deutlich, dass lernwirksame Unterrichtskommunikation auch im Kontext der „Mikro-Umwelten“ (Seidel et al. 2016) im Klassenverband betrachtet werden kann und unterschiedliche Schüler*innenprofile (kognitiv und motivational-affektiv) relevante Einflussfaktoren für die Wahrnehmung des Unterrichts und das Verhalten darstellen.

Die Befunde der unterschiedlichen Fort- und Weiterbildungsansätze und Trainingsprogramme zeigen überwiegend positive Ergebnisse lernwirksamer Unterrichtskommunikation auf die Unterrichtsgesprächsführung der Lehrpersonen und die Lernergebnisse sowie die Motivation der beteiligten Schüler*innen. Positive Effekte treten vor allem dann auf, wenn gezielt praxisbezogene Lerngelegenheiten adressiert werden, also solche, die den konkreten Unterricht in den Blick nehmen und eine enge Verbindung zwischen (a) Erkenntnissen aus der Forschung (im Rahmen der Fortbildung), (b) mit konkreten Handlungen und Verhaltensweisen im Unterricht sowie (c) Möglichkeiten zur Reflexion herstellen. Dieser Ansatz von „Lehr-Lern-Zyklen“ findet sich vielfach (und themenübergreifend) in der aktuellen Forschung im Bereich der Fort- und Weiterbildung und ist nicht zuletzt auch ein zentraler Kern der „practice-based teacher education“-Bewegung (Forzani 2014, Grossman 2018).

Wenngleich die aufgezeigten Studien vielversprechend sind in Bezug auf die zunehmenden Erkenntnisse zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in verschiedenen Schulstufen und Fächern sowie unter Berücksichtigung unterschiedlicher Formate der Fort- und Weiterbildung, so zeigen die Untersuchungen ebenfalls, dass ein sehr hoher Aufwand notwendig ist, um die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im Alltag zu verändern. Besonders deutlich wird diese Herausforderung bei der Erfassung bzw. Beschreibung von wirksamen Regeln zur Einhaltung sozial erwünschter Normen der Kommunikation im Unterricht (Kuhn/Zillmer 2015). Hofmann und Ruthven (2018) betonen deshalb in ihrer Studie, dass die „Intention“ zu lernwirksamer Unterrichtsgesprächsführung mitunter zu einer eher oberflächlichen Umsetzung führen kann, wenn mit „dialogischem Unterrichten“ z.B. eher die vordergründige verbale Aktivierung von Schüler*innen verstanden wird.

Aus methodischer Sicht wird der Aufwand der etablierten Interventionen ebenso deutlich, sind doch die Stichproben zumeist eher klein (Resnick/Asterhan/Clarke 2015) und ist demzufolge die Zahl der Lehrpersonen, die von derartigen Trainingsangeboten profitieren, sehr begrenzt. Darüber hinaus ist bislang wenig über die Langfristigkeit der aufgezeigten Effekte bei Schüler*innen und Lehrpersonen bekannt. Um der Langfristigkeit und Intensität der aufgezeigten (möglichen) Veränderungen mehr Rechnung zu tragen, werden neuerdings insbesondere evidenzbasierte Fort- und Weiterbildungsangebote in solche „Praxisformate“ überführt, bei denen die interessierten Lehrpersonen im Anschluss an eine Fortbildung intensiv mit ausgewählten Materialien und Werkzeugen betraut werden, die sie dann über einen längeren Zeitraum selbstständig einsetzen und ihre Unterrichtspraxis „selbst forschend“ erschließen und verändern (Vrikki et al. 2018).

4 Ansätze zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in der Lehrerausbildung

Studien in der Fort- und Weiterbildung setzen häufig erst an, wenn Routinen und „Skripts“ (Seidel 2003) der Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion bei Lehrpersonen ausgeprägt und

verfestigt sind. Eine weitere Möglichkeit, Elemente lernwirksamer Unterrichtskommunikation zu integrieren und eine größere Zahl an Teilnehmer*innen zu erreichen, stellen daher praxisbezogene Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerausbildung dar. Praxisphasen bilden ein „Lerngefäß“ schulischer und unterrichtlicher Erfahrungen, die dann als wirksam erachtet werden können, wenn bestimmte Qualitätskriterien für die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen erfüllt sind (Gröschner/Hascher 2019). Das bedeutet vor allem: Ein bloßes „Mehr“ an Praxis führt nicht zu einer höheren Qualität der Lehrerausbildung (Gröschner 2019, Ronfeldt/Reininger 2012). Vielmehr spielt die Lernbegleitung seitens der Praktikumsschulen und Hochschulen eine entscheidende Rolle (Beck/Kosnik 2002, Lawson et al. 2015, Ronfeldt 2015).

Vor dem Hintergrund der bereits aufgezeigten Bedeutung der lernwirksamen Unterrichtskommunikation wurde beispielsweise die hochschulische Lernbegleitung des (fünfmonatigen) Praxissemesters in der Lehrerausbildung an der Universität Jena in Bezug auf den bildungswissenschaftlichen (schulpädagogischen) Schwerpunkt neu konzipiert und wissenschaftlich untersucht. Hierzu wurden Strategien und Methoden zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation ausgewählt und in den 14-täglich stattfindenden Begleitseminaren thematisiert. Anknüpfend an vorherige Studien (Kleinknecht/Gröschner 2016) wurde eine konkrete Unterrichtsstunde (im Sekundarbereich) geplant und videografiert und das Lernen der Studierenden im Praktikum in Peer-Kleingruppen mittels einer Online-Plattform (inklusive der Möglichkeit zu Videoannotationen) reflektiert. Befunde der Begleitstudien zeigen u.a., dass (a) die Zufriedenheit mit dem onlinebasierten Video-Tool zum konkreten Lehrpersonenhandeln hoch ist (Gröschner/Klaß/Dehne 2018a) und (b) sich die Kompetenzeinschätzung der Studierenden hinsichtlich der Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion in der Interventionsgruppe (mit Videoreflexion) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe (ohne Videoreflexion) während des Praxissemesters statistisch signifikant positiv verändert (Gröschner/Klaß/Dehne 2018b). Im Rahmen einer aktuellen Untersuchung wurden in enger Absprache mit der Lernbegleitung der Deutschdidaktik die Inhalte so aufeinander abgestimmt, dass eine kohärente, thematisch auf Kommunikation hin ausgerichtete Begleitung der Studierenden im universitären Kontext möglich ist (Gröschner/Klaß/ Winkler 2019). Dazu wird in einer quasi-experimentellen Studie mit drei Gruppen (Interventionsgruppe 1: Video-Reflexion; Interventionsgruppe 2: Text-Reflexion; Kontrollgruppe) untersucht, inwieweit sich Effekte bei den Studierenden hinsichtlich des Wissens über lernwirksame Unterrichtskommunikation sowie ihrem Umgang mit Schülerantworten zeigen (Gröschner/Klaß/Winkler 2019). Zudem werden die Lernprozesse hinsichtlich der Qualität der Peer-Rückmeldungen im Online-Tool und die Qualität der Unterrichtswahrnehmung im mixed-method Design analysiert. Erste Befunde weisen auf differenzielle Lernergebnisse der Studierenden im Verlauf der Intervention(en) im Bereich des Wissenserwerbs hin. Aufgrund der Tatsache, dass in dem Untersuchungsfeld zudem Erhebungsinstrumente fehlen, um die lernwirksame Unterrichtskommunikation zu beschreiben, werden in der Studie neue Instrumente entwickelt und erprobt (u.a. ein Aufgabentest zur Erfassung des Wissens über lernwirksame Unterrichtskommunikation; ein Wahrnehmungsbogen zur Erfassung der Qualität der Lehrer*in-Schüler*innen-Kommunikation aus Sicht der Lehrperson sowie aus Sicht der Schüler*innen).

Über die vorgestellten Untersuchungsansätze hinaus werden in der Ausbildung neuerdings Aspekte der „dialogic intention“ aufgegriffen, um bestenfalls zu einem frühen Zeitpunkt der Professionalisierung auch Einstellungen der Studierenden in Bezug auf lernwirksame Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion zu fördern. Diesbezüglich fanden u.a. Mameli und Molinari (2017) in einer Studie mit Studierenden des Primar- und Sekundarbereichs heraus, dass (schulartunabhängig) schülerorientierte Einstellungen zur Interaktion negativ das Risiko für Burnout der Studierenden vorhersagten, während lehrerzentrierte Einstellungen zur Interaktion das Burnout-Risiko positiv vorhersagten. Schließlich zeigen Befunde einer Studie am Übergang von der eigenen Schulzeit zum Lehramtsstudium (Gröschner/Jähne/ Klaß 2020), dass Studierende, die retrospektiv insbesondere „dialogisch“ orientierte Lehrpersonen erinnern, häufiger auch das gleiche Unterrichtsfach wie diese wählen sowie positive emotionale Werthaltungen mit ihnen verbinden. Die Studie wird gegenwärtig längsschnittlich fortgeführt, um die mögliche Veränderung dialogischer Intentionen im Verlauf erlebter und eigener Unterrichtserfahrung (u.a. im Praxissemester) zu untersuchen.

Insgesamt knüpfen die Forschungsbemühungen in der Ausbildung an die Frage an, inwieweit Routinen des Lehrpersonenhandelns ggf. bereits in frühen Phasen der beruflichen Sozialisation (besonders in Langzeitpraktika) ausgeprägt bzw. verfestigt werden. Sie verbinden dabei Befunde der empirischen Unterrichtsforschung mit aktuellen Fragestellungen der Professionalisierungsdebatte im Zuge der Thematisierung von „core practices“. Dabei ist bislang offen, welchen Beitrag u.a. Betreuungslehrpersonen, deren Stellenwert insgesamt hoch einzuschätzen ist (Hobson et al. 2009, Ronfeldt/Brockmann/Campbell 2018), während des Schulpraktikums an den Schulen in Bezug auf den Erwerb und die Einübung von Kommunikationspraktiken der Studierenden spielen. Gerade das „Repertoire“ der Betreuungslehrerpersonen in Bezug auf die Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion, so die Annahme, sollte besonders ausgeprägt sein, um den Studierenden im Rahmen des Praktikums reichhaltige Erfahrungen bieten zu können (Dewey 1904, Gröschner 2019). Da hierzu bislang empirische Belege fehlen, dienen jüngste Ansätze der Etablierung von „Lehr-Lern-Laboren“ dazu, evidenzbasierte praxisbezogene Lernerfahrungen – quasi in „klinischen“ Settings (Zeichner 2010) – zu sammeln.

5 Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung: Lehr-Lernprofile von (angehenden) Lehrpersonen

Unterrichtskommunikation ist ein zentrales Gestaltungselement der Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion und ihre Erforschung ein genuiner Bestandteil der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Allerdings ist dabei der Fokus häufig auf andere Merkmale als die Kommunikation selbst gerichtet, wie z.B. auf die Unterrichtsqualität oder den Umgang mit Heterogenität (Lüders 2014, Schweer 2017). Vor dem Hintergrund hat der Beitrag deutlich gemacht, dass sich die Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in den letzten Jahren zunehmend auch zu einem Thema der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen entwickelt hat, um das „Kerngeschäft des Unterrichtens“ (Fend 2008: 280) hinsichtlich der verbalen Gestaltungsaspekte näher zu beschreiben und mittels intensiver Trainings- und Interventionsmaßnahmen positiv zu beeinflussen. Zugleich besteht noch Entwicklungsspielraum. Unter anderem weisen einige Befunde der vorliegenden Studien darauf hin, dass sich die

Lernverläufe von (angehenden) Lehrpersonen sowohl in der Ausbildung (Donche/Endedijk/van Daal) als auch in der Fort- und Weiterbildung (Vermunt/Endedijk 2011, Vermunt et al. 2019) individuell unterscheiden. Aus dem Grund betonen Kazemi und Hubbard (2008) die Notwendigkeit, auch die praxisbezogenen Lerngelegenheiten hinsichtlich des Angebots spezifischer auf die Vorerfahrungen, Einstellungen und (ersten) Handlungspraktiken auszurichten, um den tatsächlichen Lernertrag und nachhaltigen Transfer zu erhöhen. Diese Forderung bedeutet für die Gestaltung lernwirksamer Unterrichtskommunikation, dass Trainings bzw. Trainingselemente zur Förderung der dialogischen Unterrichtsgestaltung in unterschiedlichen Kontexten, räumlichen und zeitlichen Settings und Lernumgebungen (formell und informell) angeboten werden müssten (vgl. Clarke/Hollingsworth 2002). Relevant wäre in diesem Sinne auch eine unterstützende Rückmeldung des entsprechenden Lernstands oder Kompetenzprofils, um den Lernenden – in unterschiedlichen berufsbezogenen Abschnitten der Aus-, Fort- und Weiterbildung – die Möglichkeit zu bieten, durch wiederholtes Üben grundlegende Kompetenzen der „core practices“ zu erwerben oder diese auszubauen (Lampert et al. 2013).

Ansätze wie die skizzierten werden in den kommenden Jahren voranschreiten und sicherlich auch erforderlich sein, um (angehende) Lehrpersonen erfolgreich für den Beruf und den Umgang mit den professionellen Anforderungen während des Berufs vorzubereiten. Die Ausführungen am Beispiel der Unterrichtskommunikation haben gezeigt, dass die Lehrer*innenbildung und Unterrichtsforschung in zentralen Feldern der Unterrichtsgestaltung (auch vor dem Hintergrund der bildungspolitischen und pädagogischen Herausforderungen wie Digitalisierung, Integration, Lehrermangel und Demokratieerleben) weiterhin in engem Miteinander in „Bewegung“ sein werden, um professionelles Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Literatur

Alles, Martina/Seidel, Tina/Gröschner, Alexander (2019): Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. In: Professional Development in Education, 45, 2, pp. 250–263.

Alexander, Robin (2008): Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. York: Dialogos (4th ed.).

Alexander, Robin (2018): Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. In: Research Papers in Education, 33, 5, pp. 561–598.

Arya, Poonam/Christ, Tanya/Chiu, Ming Ming (2014): Facilitation and teacher behaviors: An analysis of literacy teachers’ video-case discussions. In: Journal of Teacher Education, 65, 2, pp. 111–127.

Bakhtin, Mikhail M. (1981): The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin/TX: University of Texas Press.

Basma, Badriah/Savage, Robert (2018): Teacher Professional Development and Student Literacy Growth: A systematic review and meta-analysis. In: Educational Psychology Review, 30, 2, pp. 457– 481.

Bauer, Johannes/Prenzel, Manfred (2012): European Teacher Training Reforms. In: Science, 336, 6088, pp. 1642–1643.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 4, S. 469–520.

Beck, Clive/Kosnik, Clare (2002): Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. In: Teacher Education Quarterly, Spring, pp. 81–98.

Borko, Hilda/Koellner, Karen/Jacobs, Jennifer (2014): Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. In: The Journal of Mathematical Behavior, 33, pp. 149–167.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht – Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.

Burbules, Nicholas C. (1993): Dialogue in Teaching: Theory and Practice. New York: Teachers College Press.

Calgagni, Elisa/Lago, Leonardo (2018): The Three Domains for Dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. In: Learning, Culture, and Social Interaction, 18, pp. 1–12.

Clarke, Sherice N. (2015): The right to speak. In: Resnick, L. B./Asterhan, C.S.C./Clarke, S.N. (Eds.): Socializing intelligence through academic talk and dialogue. Washington, D. C.: AERA, pp. 167–180.

Clarke, David/Hollingsworth, Hilary (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. In: Teaching and Teacher Education, 18, 8, pp. 947–967.

Darling-Hammond, Linda (2006): Assessing Teacher Education. The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes. In: Journal of Teacher Education, 57, 2, pp. 120–138.

Darling-Hammond, Linda (2010): Teacher education and the American future. In: Journal of Teacher Education, 61, 1-2, pp. 35–47.

Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E./Gardner, Madelyn (2017): Effective teacher professional development. Palo Alto/CA: Learning Policy Institute.

Desimone, Laura M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. In: Educational Researcher, 38, 3, pp. 181–199.

Dewey, John (1904): The relation of theory to practice in education. In: National Society for the Scientific Study of Education (Ed.): The Third Yearbook. Chicago: Bloomingtom, pp. 9–39.

Dewey, John (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Donche, Vincent/Endedijk, Maaike D./van Daal, Tine (2015). Differential effects of a long teacher training internship on students' learning-to-teach patterns. In: European Journal of Teacher Education, 38, 4, pp. 484–495.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS.

Forzani, Francesca M. (2014): Understanding "core practices" and "practice-based" teacher education: Learning from the past. In: Journal of Teacher Education, 65, 4, pp. 357–368.

Gallimore, Ronald/Hiebert, James/Ermeling, Bradley (2014): Rich classroom discussion: One way to get rich learning. Teachers College Record. http://www.tcrecord.org; ID Number: 17714, [Zugriff: 17.10.2014].

Garet, Michael S./Porter, Andrew C./Desimone, Laura/Birman, Beatrice F./Yoon, Kwang S. (2001): What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. In: American Educational Research Journal, 38, 4, pp. 915–945.

Gillies, Robyn M. (2014): Developments in classroom-based talk. In: International Journal of Educational Research, 63, pp. 63–68.

Gitomer, Drew H./Bell, Courtney A. (Eds.) (2016): Handbook of Research on Teaching. Washington, D.C.: AERA.

Gröschner, Alexander (2007): Körpersprache im Unterricht – Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. In: Bildungsforschung, 4, 2, S. 1–21.

Gröschner, Alexander (2011): Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Gröschner, Alexander (2019). Zum Verhältnis der «Theorie» zur «Praxis»: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerausbildung. In: Košinár, Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, S. 41–51.

Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 652–664.

Gröschner, Alexander/Klaß, Susi/Dehne, Mathias (2018a): „Praxis digital“ – Einsatz neuer Medien-Tools im Praxissemester am Beispiel des onlinebasierten Videofeedbacks. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 190–200.

Gröschner, Alexander/Klaß, Susi/Dehne, Mathias (2018b): Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 13, 1, S. 45–67.

Gröschner, Alexander/Klaß, Susi/Winkler, Iris (2019): Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In: Košinár, Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, S. 85–101.

Gröschner, Alexander/Jähne, Miriam F./Klaß, Susi (2020): Attitudes towards dialogic teaching and the choice to teach: The role of preservice teachers' perceptions on their own school experience. In: Mercer, Neil/Wegerif, Rupert/Major, Louis (Eds.): Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. London: Routledge, pp. 269-285.

Gröschner, Alexander/Seidel, Tina/Kiemer, Katharina/Pehmer, Ann-Kathrin (2015): Through the lens of teacher professional development components: the "Dialogic Video Cycle" as an innovative program to foster classroom dialogue. In: Professional Development in Education, 41, 4, pp. 729–756.

Gröschner, Alexander/Seidel, Tina/Pehmer, Ann-Kathrin/Kiemer, Katharina (2014): Facilitating collaborative teacher learning: the role of "mindfulness" in video-based teacher professional development programs. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 45, 3, S. 273–290.

Gröschner, Alexander/Schindler, Ann-Kathrin/Holzberger, Doris/Alles, Martina/Seidel, Tina (2018): How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. In: International Journal of Educational Research, 90, pp. 223–233.

Grossman, Pam (Ed.) (2018): Teaching Core Practices in Teacher Education. Cambridge/MA: Harvard University Press.

Grossman, Pam/Compton, Christa/Igra, Danielle/Ronfeldt, Matthew/Shahan, Emily/Williamson, Peter W. (2009): Teaching practice: A cross-professional perspective. In: Teachers College Record, 111, 9, pp. 2055–2100.

Grossman, Pam/McDonald, Morva (2008): Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. In: American Educational Research Journal, 45, 1, pp. 184–205.

Hascher, Tina/Kittinger, Cornelia (2014): Learning process in student teaching: analyses from a study using learning diaries. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 222–235.

Hiebert, James/Stigler, James W. (2017): Teaching Versus Teachers as a Lever for Change: Comparing a Japanese and a U.S. Perspective on Improving Instruction. In: Educational Researcher, 46, 4, pp. 169–176.

Higham, Rupert/Brindley, Sue/van de Pol, Janneke (2014): Shifting the primary focus: assessing the case for dialogic education in secondary classrooms. In: Language and Education, 28, 1, pp. 86–99.

Hobson, Andrew J./Ashby, Patricia/Malderez, Angi/Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: Teaching and Teacher Education, 25, pp. 207–216.

Hofmann, Riikka/Ruthven, Kenneth (2018): Operational, interpersonal, discussional and ideational dimensions of classroom norms for dialogic practice in school mathematics. In: British Educational Research Journal, 44, 3, pp. 496–514.

Howe, Christine/Abedin, Manzoorul (2013): Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. In: Cambridge Journal of Education, 43, 3, pp. 325–356.

Howe, Christine/Hennessy, Sara/Mercer, Neil/Vrikki, Maria/Wheatley, Lisa (2019): Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? In: Journal of the Learning Sciences, pp. 1–51.

Jurik, Verena/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2013): How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. In: Learning and Instruction, 23, pp. 33–42.

Kazemi, Elham/Hubbard, Amanda (2008): New Directions for the Design and Study of Professional Development: Attending to the Coevolution of Teachers' Participation Across Contexts. In: Journal of Teacher Education, 59, 5, pp. 428–441.

Kennedy, Mary M. (2016): How does professional development improve teaching? In: Review of Educational Research, 86, 4, pp. 945–980.

Kiemer, Katharina/Gröschner, Alexander/Pehmer, Ann-Kathrin/Seidel, Tina (2015): Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. In: Learning and Instruction, 35, 2, pp. 94–103.

Kleinknecht, Marc/Gröschner, Alexander (2016): Fostering Pre-service Teachers' Noticing with Structured Video-Feedback: Results of an Online- and Video-Based Intervention Study. In: Teaching and Teacher Education, 59, pp. 45–56.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014. URL: http://www.kmk.org/fileadmin /Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungs wissenschaften.pdf [Zugriff: 16.09.2019].

Kuhn, Deanna/Zillmer, Nicole (2015): Developing norms of discourse. In: Resnick, Lauren B./Asterhan, Christa S. C./Clarke, Sherice N. (Eds.): Socializing intelligence through academic talk and dialogue. Washington, D. C.: AERA, pp. 77–86.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Lampert, Magdalene (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? In: Journal of Teacher Education, 61, 1-2, pp. 21–34.

Lampert, Magdalene/Franke, Megan L./Kazemi, Elham/Ghousseini, Hala/Turrou, Angela C./Beasley, Heather/Cunard, Adrian/ Crowe, Kathleen (2013): Keeping It Complex: Using Rehearsals to Support Novice Teacher Learning of Ambitious Teaching. In: Journal of Teacher Education, 64, 3, pp. 226–243.

Lawson, Toni/Çakmak, Melek/Gündüz, Müge/Busher, Hugh (2015): Research on teaching practicum – a systematic review. In: European Journal of Teacher Education, 38, 3, pp. 392–407.

Lefstein, Adam/Snell, Julia (2014): Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue. London: Routledge.

Lieberman, Ann/Pointer Mace, Desiree (2010): Making practice public: Teacher learning in the 21st century. In: Journal of Teacher Education, 61, 1-2, pp. 77–88.

Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann (2. vollst. überarb. u. erw. Aufl.), S. 511–541.

Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Pauli, Christine/Drollinger-Vetter, Barbara/Klieme, Eckhard/Reusser, Kurt (2009): Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. In: Learning and Instruction, 19, 6, pp. 527–537.

Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2015): Was wir über gelingende Lehrerfortbildungen wissen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15, 4, S. 26–32.

Lüders, Manfred (2014): Lehrer-Schüler Interaktion, Unterrichtskommunikation. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.), S. 822–845.

Mameli, Luisa/Molinari, Consuelo (2017): Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers. In: European Journal of Psychology of Education, 32, 2, pp. 219–234.

Manusov, Valerie/Patterson, Miles L. (Eds.) (2006): The SAGE Handbook of Nonverbal Communication. Thousand Oaks, CA: Sage.

McDonald, Morva/Kazemi, Elham/Schneider Kavanagh, Sarah (2013): Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. In: Journal of Teacher Education, 64, 5, pp. 378–386.

McDonnell, Lorraine M. (1995): Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 17, 3, pp. 305–322.

Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge MA: Harvard University Press.

Mercer, Neil/Dawes, Lyn (2014): The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. In: Oxford Review of Education, 40, 4, pp. 430–445.

Mercer, Neil/Littleton, Karen (2007): Dialogue and the development of children's thinking. London: Routledge.

Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine (2012): Talk Science Primer. Cambridge MA: TERC.

Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine/Resnick, Lauren B. (2008): Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. In: Studies in Philosophy and Education, 27, 4, pp. 283–297.

Mortimer, Eduardo F./Scott, Philip H. (2003): Meaning Making in Secondary Science Classrooms. Buckingham: Open University Press.

O'Connor, Catherine/Michaels, Sarah/Chapin, Suzanne/Harbaugh, Allen G. (2017): The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class Discussion. In: Learning and Instruction, 48, pp. 5–13.

Opfer, V. Darleen/Pedder, David (2011): Conceptualizing Teacher Professional Learning. In: Review of Educational Research, 81, 3, pp. 376–407.

Osborne, Jonathan F./Simon, Shirley/Christodoulou, Andri/Howell-Richardson, Christina/Richardson, Katherine (2013): Learning to argue: a study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. In: Journal of Research in Science Teaching, 50, 3, pp. 315–347.

Osborne, Jonathan F./Borko, Hilda/Fishman, Evan/Gomez Zaccarelli, Florencia/Berson, Eric/Busch, K. C./Reigh, Emily/Tseng, Anita (2019): Impacts of a Practice-Based Professional Development Program on Elementary Teachers' Facilitation of and Student Engagement With Scientific Argumentation. In: American Educational Research Journal, 56, 4, pp. 1067–1112.

Oser, Fritz/Baeriswyl, Franz J. (2001): Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of research on teaching. Washington, D.C.: AERA, pp. 1031–1065.

Pehmer, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2015): How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher order learning. In: Teaching and Teacher Education, 47, 2, pp. 108–119.

Pielmeier, Maralena/Böheim, Ricardo/Schindler, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Knogler, Maximilian/Jerabek, Martina/Seidel, Tina (2018): Fostering Dialogic Teaching - A video-based TPD program to improve classroom discourse. In: Smith, Kari (Ed.): NAFOL Year book 2017. Norway: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjorke AS, pp. 63–87.

Resnick, Lauren B.C./Asterhan, Christa S.C./Clarke, Sherice N. (Eds.) (2015): Socializing intelligence through academic talk and dialogue. Washington, DC: AERA.

Ronfeldt, Matthew (2015): Field placement schools and instructional effectiveness. In: Journal of Teacher Education, 66, 4, pp. 304–320.

Ronfeldt, Matthew/Brockman, Stacey L./Campbell, Shanyce L. (2018): Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? In: Educational Researcher, 47, 7, pp. 405–418.

Ronfeldt, Matthew/Reininger, Michelle (2012): More or better student teaching? In: Teaching and Teacher Education, 28, pp. 1091–1106.

Schweer, Martin K. W. (Hrsg.) (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS (3. Aufl.).

Sedova, Klara/Sedlacek, Martin/Svaricek, Roman (2016): Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. In: Teaching and Teacher Education, 57, pp. 14–25.

Sedova, Klara/Sedlacek, Martin/Svaricek, Roman/Majcik, Martin/Navratilova, Jana/Drexlerova, Anna/Kychler, Jakub/ Salamounova, Zuzana (2019): Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. In: Learning and Instruction, 63, https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217.

Seidel, Tina (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster: Waxmann.

Seidel, Tina (2014): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl), S. 781–806.

Seidel, Tina/Jurik, Verena/Häussler, Janina/Stubben, Sina (2016): Mikro-Umwelten im Klassenverband: Wie sich kognitive und motivational-affektive Schülervoraussetzungen auf die Wahrnehmung und das Verhalten im Fachunterricht auswirken. In: McElvany, N./Bos, W./Holtappels, H. G./ Gebauer, M. M./Schwabe, F. (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster: Waxmann, S. 65–87.

Seidel, Tina/Prenzel, Manfred (2006): Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. In: Learning and Instruction, 16, 3, pp. 228–240.

Sinclair, John Mc. H./Coulthard, R. Malcolm (1975): Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Pupils and Teachers. Oxford: Oxford University Press.

Thiel, Felicitas (2016): Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Vermunt, Jan D./Endedijk, Maaike D. (2011): Patterns in teacher learning in different phases of professional career. In: Learning and Individual Differences, 21, 3, pp. 294–302.

Vermunt, Jan D./Vrikki, Maria/van Halem, Nicolette/Warwick, Paul/Mercer, Neil (2019): The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. In: Teaching and Teacher Education, 81, 1, pp. 61–73.

Vrikki, Maria/Kershner, Ruth/Calcagni, Elisa/Hennessy, Sara/Lee, Lisa/Hernández, Flora/Estrada, Nube/Ahmed, Farah (2018): The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue. In: International Journal of Research & Method in Education, DOI: 10.1080/1743727X.2018.146789

Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in Society. Cambridge/MA: Harvard University Press.

Walshaw, Margaret/Anthony, Glenda (2008): The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. In: Review of Educational Research, 78, 3, pp. 516–551.

Wilkinson, Ian A. G./Reznitskaya, Alina/Bourdage, Kristin/Oyler, Joseph/Glina, M./Drewry, Robert/Kim, Min-Young/Nelson, Kathryn (2017): Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. In: Language and Education, 31, 1, pp. 65–82.

Wilson, Suzanne M. (2013): Professional Development for Science Teachers. In: Science, 340, pp. 310–313.

Zeichner, Kenneth M. (2010): Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In: Journal of Teacher Education, 61, 1-2, pp. 89–99.

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel?

Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg

1 Berufsbiographische und fallrekonstruktive Perspektiven auf die lehrberufliche Professionalisierung

Im aktuellen, auf die Lehrer*innenbildung ausgerichteten, bildungswissenschaftlichen Diskurs ist eine deutliche Hinwendung zum berufsbiographischen, an Prozessen orientierten Professionalisierungsparadigma zu erkennen. Damit einher gehen verschiedene Entwicklungen, wie z.B.

- eine Stärkung der rekonstruktiven, längsschnittlichen und/oder fallorientierten Forschung (z.B. Košinár/Leineweber/Schmid 2019, Hericks et al. 2018, Hinzke 2018, Leinhos/Kessler/Krüger 2018, Košinár 2014),
- eine Zunahme an praxistheoretischen Betrachtungen der Interaktion zwischen den an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteuren*innen (z.B. Leonhard/Lüthi/Betschart/Bühler, in Druck),
- in wachsendem Maße Forschungen zur Herausbildung des Lehrerhabitus (z.B. Kramer/Pallesen 2019, Helsper 2018, Bressler/Rotter 2018),

um nur einige zu nennen.

An diese Entwicklung schließen methodologische und methodische Überlegungen und Entscheidungen an. In den letzten Jahren hat die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014) einen großen Stellenwert im Rahmen bildungswissenschaftlicher Untersuchungen erhalten. Mit ihrem zentralen Analyseschritt der Typenbildung eröffnet sie die Möglichkeit der Interpretation konjunktiver Erfahrungsräume auf der „*interaktiven* (incl. gruppenspezifischen), der *organisationalen* und der *gesellschaftlichen* Ebene“ (Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018: 16f., kursiv i.O.). In der Schul- und Bildungsforschung wird die Dokumentarische Methode sowohl für Querschnittuntersuchungen, für längsschnittliche Typologien (z.B. El-Mafaalani 2012, v. Rosenberg 2014) sowie für Mehrebenenanalysen (z.B.

Gibson/Helsper 2018) beigezogen. Welche Rolle dabei der Einzelfall bzw. die Fallanalyse spielt, wird unterschiedlich gehandhabt und befürwortet (Nohl 2013, Kramer 2013, Bohnsack et al. 2018).

In unseren eigenen Längsschnittstudien mit Referendaren*innen bzw. Studierenden und Berufseinsteigenden (Košinár 2014/2019, Košinár/Schmid/Diebold 2016) wird dem Einzelfall eine die Abstraktionsebene veranschaulichende, stellvertretende Bedeutung zugewiesen. Darüber hinaus erfordert die empirisch-analytische Betrachtung potenzieller Veränderungen von Orientierungen angehender Lehrpersonen – verstärkt durch den Anspruch konzeptueller Optimierungen – die Betrachtung von Kontextfaktoren und Prozessdynamiken in ihrer Individualspezifik, insb., da die *Krise* als Ausgangspunkt möglicher Wandlungen und Transformationen gesetzt wird (Combe/Gebhard 2007, Combe 2015). Diese gründet sich in zunächst nicht lösbaren Widerfahrnissen und deren individueller Deutung und Bearbeitung. Sie lediglich im Modus des Typs zu betrachten, nähme dem Fall die ihm innewohnende Erklärungskraft für die Diversität von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. Die Typenbildung wiederum ermöglicht, Bewegungen über verschiedene Erhebungswellen hinweg zu betrachten, zu interpretieren und so Aussagen zu phasen- bzw. typenspezifischen Dynamiken und Verläufen beruflicher Entwicklung zu treffen (Košinár 2014/2019).

Mit der Beobachtung von Veränderungen und Wandlungen in Handlungsdimensionen ist noch kein Hinweis auf die – normativ gesprochen – professionalitätsbezogene Qualität gegeben. Auch dort greifen wir auf den Einzelfall zurück, um fallspezifische Aushandlungen mit individuell bedeutsamen lehrberuflichen Themen und Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider/Hericks 2011) zu rekonstruieren. Hierfür legen wir das Modell der Anforderungsbearbeitung und Lösung einer Krise (Košinár 2014/2019, vgl. Abb. 1) an, welches sowohl die thematische Ebene (die krisengenerierende Anforderung), die Prozessebene (deren Deutung und Bearbeitung) als auch die Kontextebene umfasst. Das Modell wird im Rahmen vertiefender Ausführungen zum berufsbiographischen Professionalisierungsansatz vorgestellt (2.).

Im vorliegenden Beitrag werden die Befunde unserer Studie mit Schweizer Studierenden und Berufseinsteigenden sowohl auf Typen- als auch auf Einzelfallebene dargelegt. Mit der Frage nach der Stabilität bzw. Wandlung von Orientierungsrahmen[1] werden wir zunächst die Typologien aus zwei Erhebungswellen (Ende Studium und 1,5 Jahre im Beruf) vorstellen (3.1). Anschließend zeigen wir an ausgewählten Fällen Veränderungen in Handlungsdimensionen über zwei berufsbiographische Phasen und interpretieren diese. (3.2). Wir schließen mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (4.).

1 Mit dem Begriff des Orientierungsrahmens referieren wir auf den Habitus des Subjekts, wissend, dass wir in unserer Studie Orientierungen in einem begrenzten Ausschnitt betrachten. Aus diesem Grund wird im Weiteren von Handlungsdimensionen bzw. -orientierungen gesprochen. Mit Wandlungen schliessen wir uns an v. Rosenberg (2014) an, der die Veränderung des Habitus in einer Dimension als Wandlung bezeichnet.

2 Professionalisierung aus berufsbiographischer Perspektive

Der berufsbiographische Professionalisierungsansatz geht davon aus, dass sich ein „professioneller Habitus im Rahmen der biographischen Prozesse insgesamt entwickelt und auf der Grundlage bisheriger (berufs-)biographischer Erfahrungen vollzieht“ (Bastian/Helsper 2000: 176). Wie Helsper (2018: 125f.) in seinen neueren Ausführungen zum Lehrerhabitus verdeutlicht, wird dieser bereits in Form von „zum Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen“ während der Schulzeit als „Schattenriss“ angelegt und im Verlauf der verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung herausgebildet.

Auch die auf den Lehrer*innenberuf übertragene Entwicklungsaufgabentheorie nach Havighurst nimmt eine dynamische, berufsbiographische Entwicklungsperspektive ein (Keller-Schneider/Hericks 2011). Betrachtet wird die Aushandlung des Subjekts mit den sich ihm stellenden Anforderungen, denen es unter je spezifischen Rahmenbedingungen mit seinen individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen begegnet. Ausgangspunkt für mögliche Lernprozesse und einen Wandel von Handlungsorientierungen bildet im Anschluss an struktur- und bildungstheoretische Ansätze die Krisenerfahrung. Gemeint ist nach Combe und Gebhard (2007: 48) eine Irritation, ein Gewahr-Werden des „Spannungszustands zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der Lernenergie auslösen kann“. Diese Irritation findet auf einer prä-reflexiven Ebene statt, muss von den Akteur*innen jedoch wahrgenommen werden, damit es zur Erkenntnis der „Art und Bestimmung des Problems“ (ebd.: 49) kommen kann. Abbildung 1 zeigt modellhaft Schritte der Lösung einer Erfahrungskrise (Combe 2015), die in die Gesamtstruktur von den Prozess begleitenden und strukturierenden Faktoren eingebettet wurden (Košinár 2014).

Abbildung 1: Modell der Anforderungsbearbeitung und Lösung einer Krise

Quelle: Košinár 2019

Gemäß dem Entwicklungsaufgabenkonzept werden Anforderungen an Akteur*innen herangetragen oder konstituieren sich situativ. Sie können im Fall des Verlusts von Handlungssicherheit oder bei fehlenden Routinen krisengenerierend sein. Anforderungen werden in ihrer Relevanz und Bewältigbarkeit auf der Grundlage der Selbsteinschätzung zur Verfügung stehender Ressourcen gedeutet. Ob eine Anforderung angenommen und bearbeitet wird (*Einlassung*) oder nicht (*Vermeidung*), liegt hierin begründet.

Der Prozess der Lösungssuche gestaltet sich gedankenexperimentell oder als Ausprobieren von Handlungsalternativen. Dabei rekurriert das Subjekt auf vorangegangene Erfahrungen und deren Evaluation und antizipiert die zukünftige Situation („rückgreifender Vorgriff", Combe 2015: 59). Für einen persönlichkeitswirksamen Entwicklungsprozess ist eine Versprachlichung der neuen Erfahrung, z.B. im Dialog in Erfahrungsgemeinschaften, notwendig. Der Prozessverlauf des Erfahrungslernens wird durch den Habitus strukturiert, kann aber auch Wandlungs- und Transformationsprozesse innerhalb desselben auslösen.

3 Typologien und Fallanalysen im Längsschnitt

Für die Längsschnittstudie „Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg[2]" (PH FHNW 2014-2018) waren folgende Forschungsfragen leitend:

- Wie konstituieren sich Anforderungen für Studierende in den Berufspraktischen Studien und wie deuten und bearbeiten sie diese?
- Welche Bedeutung kommt hierbei den Rahmenbedingungen und anderen Akteuren*innen zu?
- Erweiterung um Befragung im Berufseinstieg: Wie stabil sind handlungsleitende Orientierungen, bzw. verändern sich diese nach dem Studium?
- Inwiefern weisen Wandlungen auf eine professionelle Entwicklung hin?

In der ersten Erhebungswelle wurden Primarschulstudierende nach Abschluss ihres letzten Praktikums[3] (t1, n=25) mittels leitfadengestützter, narrationsgenerierender Interviews nach einprägsamen Situationen und Ereignissen aus ihren vier Praktika befragt und – wenn es sich um Krisenerfahrungen handelte – wie sie mit diesen umgegangen sind. Auch ihre Erfahrungen mit den Ausbilder*innen (Praxislehrperson, Mentor*in der PH), den Schüler*innen und dem Unterrichten waren Gegenstand der Erzählaufforderungen. Durch die Bereitschaft zur weiteren Beteiligung war es möglich, die Erhebung im Berufseinstieg weiterzuführen. Interviews aus einer Erhebungswelle nach 1,5 Jahren im Beruf bildeten die Basis für unsere Längsschnittuntersuchung t2 (n=12).

Das Datenmaterial wurde mit der Dokumentarischen Methode (z.B. Bohnsack 2014) analysiert, da wir davon ausgehen, dass Krisen als „Spannungszustand" (Combe 2015) und Moment der Irritation für das Subjekt selbst nicht notwendigerweise explizierbar sind. In der Bewältigung (oder Vermeidung) der Krise werden implizite, inkorporierte Wissensbestände handlungsleitend, die mittels *reflektierender Interpretation* aus den Situationserzählungen

2 Das Projekt wurde von den Autorinnen sowie E. Schmid, N. Diebold und N. Bernhardsson-Laros durchgeführt. Die hier vorgestellten Befunde entspringen gemeinsamen Analysen.

3 Das Studium zur Schweizer Primarlehrperson (Klassen 1-6) umfasst einen dreijährigen Bachelor-Studiengang, dem sich sofort der Berufseinstieg anschließt.

rekonstruiert werden können. Im Fallvergleich und über Gegenhorizonte werden die Orientierungen in den für die Analyse zugrunde gelegten Handlungsdimensionen ausdifferenziert. Da unsere befragten Studierenden ihre vier mehrwöchigen Praktika jeweils in unterschiedlichen Schulkulturen, Milieus, Klassenstufen absolviert haben[4] und im selben Ausbildungsabschnitt sind, haben wir uns für eine *mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung* entschieden. Neben der zentralen Forschungsfrage nach dem Umgang mit Anforderungen wurden im Rahmen der ersten Fallkomparationen weitere *tertia comparationis* generiert. Es zeigte sich z.B., dass sich die Bedeutung des Kontextes und der Akteur*innen in den Praktika auf eine zentrale Bezugsfigur, die Praxislehrperson, reduzieren ließ. Für unsere Datenanalyse zu t1 waren folgende Vergleichsdimensionen leitend:

1. Bedeutung der Praktika im Rahmen des Studiums
2. Konstituierung und Bearbeitung von (krisenhaften) Anforderungen
3. Rolle/Adressierung der Praxislehrperson(en).

Die mehrdimensionale sinngenetische Typologie konnte mit 14 Fällen gesättigt werden. Bei Betrachtung der Interdependenzen der Vergleichsdimensionen erkannten wir, dass sich die Orientierungen in diesen über alle Fälle hinweg relational zueinander verhielten (Nohl 2013), wobei die *Bedeutung des Praktikums* als primäre Orientierung ausgemacht wurde (Košinár/Schmid 2017).

Für die Interviews mit den Berufseinsteigenden haben wir erzählgenerierende Fragen nach ihrem Erleben im Berufseinstieg, herausfordernden Situationen in und außerhalb des Unterrichts und nach der Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung gestellt.

Um Orientierungen im Längsschnitt auf Stabilität bzw. Wandlung (v. Rosenberg 2014) untersuchen zu können, wurden die Vergleichsdimensionen nur geringfügig phasenspezifisch modifiziert. Wie auch in der Studie von Leinhos et al. (2018: 180) dienten uns die in der ersten Erhebungswelle generierten Vergleichsdimensionen als „Strukturierungsmoment“ und „Vergleichsfolie“, ohne die Offenheit der Analyse einzuschränken. So erwies sich z.B. eine Differenzierung zwischen der Konstituierung der Anforderung und deren Bearbeitung zu t2 als ertragreich, da die Bearbeitung der Anforderungen in engem Bezug zur Wahrnehmung und Deutung der Rahmenbedingungen stand:

1. Bedeutung des Berufseinstiegs
2. Konstituierung von Anforderungen
3. Bearbeitung von (krisenhaften) Anforderungen
4. Bedeutung der Rahmenbedingungen (inkl. Akteur*innen).

Auch wurden die Fälle von einem anderen Forscherteam rekonstruiert. Erst die Typologie wurde gemeinsam erstellt.

---

4 Die Bedeutung von Ausbildungsmilieus im Professionalisierungsprozess untersuchen wir aktuell im Rahmen unserer SNF-Studie (2017-2020), da Studierende im reakkreditierten Studiengang neuerdings ein Jahr in einer Partnerschule verbringen (Košinár /Leineweber/Schmid 2019).

3.1 Relationale Typologie im Längsschnitt

Wir haben bereits andernorts die Typologie von t1 ausführlicher vorgestellt (Košinár/Schmid/Diebold 2016, Košinár/Schmid 2017). An dieser Stelle können die Typologien nur in ihrer Strukturspezifik dargestellt werden. Wie wir in Abbildung 2 zeigen, ist es aufgrund der erkennbaren Stabilität der relationalen Typen über die beiden Erhebungswellen möglich, dies phasenübergreifend vorzunehmen. Bei den Typen *Selbstverwirklichung* und *Gestaltung*, *Entwicklung* und *Bearbeitung* sowie *Vermeidung* und (*An*)*Passung* findet sich eine jeweils idente Struktur, die nur berufsphasenspezifisch variiert. Der Typ *Bewährung* taucht nur im Studium auf; diese Fälle münden zu t2 in andere Typen ein (vgl. 3.2).

Abbildung 2: Typologien und Fallverläufe im Längsschnitt

Typologie t1 zu Studienende
Selbstverwirklichung: AV, CM
Entwicklung: PS, KD, PE, TG
Bewährung: AF, FS, DP, RL
Vermeidung: NG, TÖ

Gestaltung: AV, CM, PS
Bewältigung: KD, PE, TG, AF, FS
(An)Passung: DP, RL, NG, TÖ
Typologie t2 nach 1.5 Berufsjahren

Quelle: Eigene Abbildung

Im Folgenden werden die relationalen Typen im Längsschnitt in ihren Kernmerkmalen skizziert. Im Anschluss daran werden erkennbare Wandlungen an Einzelfällen nachgezeichnet.

3.1.1 Selbstverwirklichung und Gestaltung

Für den Typ *Selbstverwirklichung* hat das Praktikum die primäre Bedeutung, eigene Unterrichtsvorstellungen umzusetzen. In diesem Zusammenhang fungiert die Praxislehrperson als *Ermöglichende* oder *Verhindernde*. Die zentrale Anforderung dieses Typs liegt demnach darin, sich *Gestaltungsraum* zu erobern. Agiert die Praxislehrperson als Verhindernde werden Kämpfe diskursiv ausgestanden und nicht selten für sich entschieden. Es finden sich keine Hinweise auf selbstgesteckte Entwicklungsziele, vielmehr eine Überzeugung, den eigenen Weg autonom bestreiten zu können.

In Übereinstimmung mit diesen Orientierungen ist der Berufseinstieg für den Typ *Gestaltung* jene Phase, in der die eigenen Ideen zur Ausgestaltung der Berufstätigkeit verwirklicht werden. Das Erleben von Grenzen wird mit fehlenden Routinen einerseits (Selbstverortung als Noviz*in) und den schulischen Rahmenbedingungen andererseits begründet. Anforderungen konstituieren sich folglich dann, *wenn die Vorstellungen von einer idealen Unterrichtsgestaltung nicht realisiert werden können*. Liegen die Begrenzungen in den Rahmenbedingungen (z.B. Entscheidung der Schulleitung) begründet, versucht er sich Freiräume zu erkämpfen und „höflich Druck" zu machen. Erfahrungsaufschichtung wird als Voraussetzung für weitere Gestaltungsfreiheit angestrebt und nicht mit dem Ziel der eigenen Professionalisierung verfolgt. Die Antizipation beruflicher Karriere (z.B. Schulleiter*in) wird mit dem Ziel der erweiterten Selbststeuerung verbunden.

3.1.2 Entwicklung und Bewältigung

Für den Typ *Entwicklung* ist das Praktikum ein Entwicklungsraum. An ihn herangetragene Anforderungen oder selbst gesteckte Entwicklungsziele werden *als Herausforderungen gedeutet* und weitgehend selbstständig, mit dem Ziel eigener Professionalisierung, bearbeitet. Die Praxislehrperson fungiert als *Beraterin* und *Expertin*, die im Bedarfsfall beigezogen wird.

In Entsprechung zu diesen Orientierungen verbindet der Typ *Bewältigung* sein Einfinden in den Beruf mit dem Ziel professioneller Entwicklung. Im Erleben der strukturellen Gegebenheiten des Feldes und der damit verbundenen Anforderungen wird ein *Bemühen um eine Balance zwischen vorhandenen Ressourcen und der bestmöglichen Bewältigung der Anforderungen* erkennbar. Die im Berufseinstieg wahrgenommene Autonomie wird als hohe *Verantwortung* empfunden, der es gilt, gerecht zu werden. Darüber hinaus werden vereinzelt *Innovationsphantasien* sichtbar, die jedoch in der beanspruchenden Berufseinstiegsphase nur im Ansatz realisiert werden können. Anregungen von Kolleg*innen werden kritisch reflektiert und auf Passung mit den eigenen Qualitätsansprüchen geprüft. Alle Fälle bewegen sich in einer intensiven Suchbewegung, die auf das Schüler*innenlernen sowie Unterrichts- und Schulentwicklung ausgerichtet ist.

3.1.3 Vermeidung und (An)Passung

Der Typ *Vermeidung* erlebt die Praktika als *Bewertungsraum*, in dem die Praxislehrperson als *Bewertungsinstanz* fungiert. Seine zentrale Anforderung ist die Vermeidung von Konflikten durch Anpassung an die an ihn gerichteten Erwartungen und die Erfüllung der ihm zugewiesenen Aufgaben. Entlastung wird nur in Abwesenheit der Praxislehrperson oder bei positivem Feedback empfunden. Eigene berufsbezogene Entwicklungsziele werden nicht entfaltet.

Übereinstimmend hierzu lassen sich auch beim Typ *(An)Passung* im Berufseinstieg Anpassungsbemühungen erkennen. Diese basieren auf einem *Bewusstsein des Andersseins*, das entweder als Gegenpositionierung zelebriert oder zu verbergen gesucht wird. Dies erfolgt z.B. über *Abgrenzungsbewegungen* von „engagierten Lehrpersonen" und von den Regelkonformen. Die Lehrer*innenrolle wird für sich so definiert, dass ein Mindestmaß an Passung

erreicht ist und man sich die Legitimation gibt, weiter als Lehrperson zu arbeiten bei gleichzeitiger Wahrung von Authentizität. Damit lösen normative Vorstellungen vom Beruf die bisher erlebte Einschränkung im Praktikum durch Vorgaben der Praxislehrperson ab. In der Resonanz mit schulischen Akteuren*innen wird eine neue Form von (Selbst-)Verantwortung erlebt. Diese wird einerseits als willkommene Freiheit und andererseits als Fehlen von Sicherheiten empfunden. Dieses Spannungsfeld verführt zu einer Ambivalenz des Handelns, die ihren Ausdruck *zwischen der Einnahme einer Schülerhaltung einerseits und der Lehrpersonenrolle andererseits* findet. Rahmenbedingungen (z.B. Schüler*innenklientel) werden zur Begründung beigezogen, warum bestimmte Anforderungen nicht bearbeitet werden können.

3.2 Betrachtung ausgewählter Einzelfälle

Im Folgenden werden wir Wandlungen von Handlungsorientierungen an ausgewählten Fällen diskutieren, bei denen sich zwischen beiden Erhebungswellen ein Typenwechsel erkennen lässt. Wir wählen die Fälle Denise Perrin und Flora Steiger, die beide zu t1 dem *Bewährungstyp* zugeordnet wurden, der sich zu t2 aufgelöst hat, und die im Berufseinstieg in je unterschiedliche Typen einmünden.

Für den Bewährungstyp konstituiert sich das Praktikum als *Bewährungsraum*. Eignungszweifel bei gleichzeitig stark ausgeprägtem Berufswunsch befördern eine Ausrichtung an den Vorgaben der Praxislehrperson, die zur *Einschätzenden des Entwicklungsbedarfs* wird. Im Unterschied zum Entwicklungstyp werden Anforderungen und auftretende Schwierigkeiten nicht als Entwicklungschance gesehen, sondern als *Defizite*, die es bestmöglich mit Unterstützung der Praxislehrperson zu überwinden gilt.

Im Fall Perrin kommt aus Sicht der Studentin erschwerend hinzu, dass sie im französischen Schulsystem sozialisiert wurde und hierüber ihre Passung für den Primarlehrberuf in der Deutschschweiz anzweifelt. Diese Zweifel werden jedoch von ihrem Wunsch, den „Traumberuf“ ausleben zu dürfen, überlagert.

> **Denise Perrin:** Ja, einfach (.) die (.) neuen Unterrichtsformen die ich nicht gekannt habe die neue Pädagogik die ich nicht gekannt hab das ganze Schweizer System ähm (.) dass man eben wirklich eine Klasse über mehrere Jahre hat, dass man mit ihnen singt und bastelt […] so kleine Sachen, über die ich gedacht habe ja das kann ich eigentlich alles nicht und […] Ähm (2) ja habe mich eigentlich sehr damit auseinandergesetzt (.) kann ich überhaupt vor einer Klasse stehen ähm (.) kommt das diesen Kindern zugute? (.) Ja. […] die Zweifel sind eigentlich während dem ganzen Studium immer da gewesen, und darum habe ich zum Teil recht mit mir müssen kämpfen. Ähm (.) aber für mich ist es eigentlich auch nicht wirklich eine Option gewesen, das abzubrechen oder das gar nicht erst studieren. (2) Ja. (.) @(.)@.

Denise Perrin ist durchaus bereit, sich beruflichen Anforderungen zu stellen. Ihre Auseinandersetzung mit den zwei Schulsystemen erfährt dabei aber keinen erkennbaren Stellenwert, denn die Studentin orientiert sich stets am Entwicklungsbedarf, den ihr die Praxislehrperson rückmeldet. Sie bearbeitet die von der Praxislehrperson vorgegebenen Aufgaben so lange, bis sie ein positives Feedback erhält. Dieses überzeugt sie davon, sich entwickelt zu haben.

> **Denise Perrin:** Mit dem (.) Herunterbrechen für die Zweitklässler, da habe ich sehr Mühe gehabt. Und die Lehrerin hat dann gesagt, ja, es sei nicht super (.) ich müsse da ein bisschen mehr schauen und ich habe es dann eigentlich selber gemerkt und habe dann irgendwann eine Lektion geplant

> gehabt […] und sie ist dann wirklich sehr zufrieden gewesen und ab dem Punkt hat sie mich dann eigentlich auch lassen machen weil sie gemerkt hat doch es kommt jetzt langsam und (.) hat mir gute Feedbacks immer gegeben und das hat mir eigentlich sehr geholfen wirklich dann mich weiterzuentwickeln und das Gefühl mit diesen Zweitklässlern zu bekommen.

Wie schon beim Entwicklungstyp finden wir beim *Bewährungstyp* eine *Einlassung* auf die sich ihm stellenden Anforderungen. Ihre bisweilen hohe Einsatzbereitschaft folgt jedoch stets der Orientierung, sich vor der Praxislehrperson zu bewähren und die Eignung für den Beruf bestätigt zu bekommen.

Zum Interviewzeitpunkt t2 ist Denise Perrin seit 1,5 Jahren im Beruf tätig. Hier haben wir ihre Orientierungen dem *(An-)Passungstyp* zugeordnet. Wie bereits ausgeführt, bewegen diesen Typus Fragen der Passung mit dem Beruf und dem Feld Schule, was an Perrins Orientierung im Studium anschließt. War dort die Praxislehrperson die zentrale Instanz der Eignungsprüfung, übernimmt im Berufseinstieg die Schulleitung diese Funktion.

> **Denise Perrin:** Dann haben wir dieses [Mitarbeiter]Gespräch gehabt, und sie hat dann quasi (.) gefunden sie finde nicht dass das mein Traumberuf sei und (.) ja (.) das ist dann ein wenig heftig gewesen für mich (.) und ähm (1) dann hat sie gefunden (.) dass wir diese Mathestunde (.) wo sie immer kommt, weil sie gibt noch Förderunterricht bei mir (schluckt hörbar) dass wir die immer gemeinsam besprechen […] Ich bin dann voll darauf eingegangen und habe gefunden ja (.) sehr gerne (.) eben ich wisse dass ich noch nicht perfekt (.) bin und ich bin (.) dankbar um jeden Tipp oder für jede Verbesserung […] und dann irgendwann (1) haben wir dann plötzlich aufgehört ich glaube das ist (.) auch gut weil das heisst (.) ich habe mich auch ein wenig verbessert also (.) wenn sie es nicht mehr wirklich für nötig gehalten hat (.) das zu machen[5].

Gleich zu Beginn ihrer Berufstätigkeit stellt die Schulleiterin Perrins Passung für den Beruf grundsätzlich infrage. Als Reaktion darauf passt sich die Berufseinsteigerin den an sie gestellten Anforderungen vordergründig an; sie baut vor der Schulleiterin das Bild von sich als veränderungsbereite Lehrperson auf („voll darauf eingegangen"). Ein konkretes eigenes Entwicklungsanliegen ist nicht erkennbar. Denise Perrin scheint lediglich der Autorität Rechnung zu tragen und nimmt, als die Schulleiterin das gemeinsame Besprechen beendet, an, sich ausreichend bewährt zu haben.

Bei Betrachtung ihres Verhältnisses zur Heilpädagogin, die stundenweise zur Unterstützung einzelner Kinder anwesend ist, wird eine Vermeidungstendenz erkennbar, die im Studium nicht sichtbar wurde. Für Denise Perrin fungiert die Heilpädagogin im Unterricht als „Retterin" über die sie sich der Richtigkeit ihres Vorgehens versichert. Während sie das Unterstützungsangebot der Schulleiterin nur der Form halber annimmt, delegiert sie hier ihre Defizite an eine Kollegin, die weder die Funktion der Lehrperson noch der Beratenden innehat.

> **Denise Perrin:** Sie @(.)@ sie ist ein wenig älter hat graue Haare und ich nenne sie immer meinen Engel mit grauen Haaren (.) es ist so (.) ja immer so ein wenig meine Retterin wenn ich unterrichte und irgendetwas kommt und ich weiss es nicht oder ich weiss nicht ob es stimmt (1) dann schaue ich immer sie an und dann nickt sie oder schüttelt den Kopf und dann weiss ich es immer […]

5 Die Interviews wurden in Schweizer Mundart geführt und für die Analyse auf Standardsprache transkribiert.

> oder (1) eben wenn sie merkt dass ich bei einer Erklärung irgendwo stecken bleibe oder dass irgendetwas besser wäre dann schaltet sie sich auch ein.

Anders als gegenüber der Schulleiterin, die über ihre weitere Anstellung entscheidet, offenbart sich Denise Perrin gegenüber der Heilpädagogin als Hilfs- und Unterstützungsbedürftige. Diese Inanspruchnahme hinterfragt die Berufseinsteigerin nicht.

Denise Perrin weist unserer Interpretation nach eine Wandlung ihres Orientierungsrahmens in Bezug auf die Handlungsdimension *Bearbeitung von Anforderungen* auf, während homolog zu t1 sowohl der Berufseinstieg als auch das Praktikum als *Bewährungsraum* fungieren. Im Berufseinstieg reagiert Perrin in Form von Anpassungsleistungen, wenn es ihr strategisch notwendig erscheint. Die Funktion der Praxislehrperson wird zu t2 durch die Schulleitung (als kritisch-bestrafende Instanz) und die Heilpädagogin (als Retterin) ersetzt. Anders als noch im Studium erkennbar, findet keine reflexive Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Entwicklung statt. Denise Perrin stellt ihr hilfsbedürftiges Verhalten als verberuflichte Lehrperson nicht infrage, sondern erhebt den Anspruch nach Unterstützung und Begleitung, jedoch ohne Bezugnahme auf konkrete Entwicklungsziele. Wir erkennen hier eine Deprofessionalisierung, setzt man voraus, dass Professionalität eine „reflexive selbstbezügliche Haltung der Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem eigenen Fremden“ (Helsper 2018: 129) bedingt, aus der heraus „eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen“ (ebd.) relativiert und kritisch geprüft werden. Es scheint, als habe Denise Perrin auch im Berufseinstieg die Fremderwartungsorientierung (Košinár 2014) nicht verlassen und keine Selbstverantwortung für ihr berufliches Handeln übernommen.

Als zweites Beispiel ziehen wir den Fall Flora Steiger heran. Auch sie orientiert sich zu t1 an den Vorgaben der Praxislehrperson und hinterfragt deren Funktion nicht.

> **Flora Steiger**: Also mich so zu entfalten in dem Schulzimmer und mich zu getrauen einfach so zu machen wie ich denke ist mir dort sehr schwer gefallen, weil ich nicht aufgefordert worden bin (.).

Entsprechend dem *Bewährungstyp* wird die Praxislehrperson als Referenz herangezogen. Diese steckt ihren Handlungsraum ab, sodass eine Entfaltung eigener Ideen für Flora Steiger nur nach Aufforderung möglich zu sein scheint. Der versagte Wunsch etwas auszuprobieren, weist, anders als im Fall Perrin, auf ein gewisses Potenzial hin, sich kritisch mit der Begrenzung auseinanderzusetzen und Neues entsprechend eigener Vorstellungen ausprobieren zu wollen („einfach so zu machen wie ich denke“).

Auch bei Flora Steiger fungieren ihre Praxislehrpersonen als Passung-Einschätzende. Deren Bestätigung gehört für sie zu den nachhaltigen positiven Erlebnissen aus ihren Praktika.

> **Flora Steiger:** […] dass ich (.) bestätigt worden bin in all diesen vier Praktika (.) dass ich auf dem richtigen Weg bin und ich (.) eigentlich bei allen vier (.) Praktika extrem tolle Praxislehrpersonen gehabt habe (.) […] Leute gehabt habe die mich sehr gut haben können unterstützen in dem was ich gut kann und meine Schwächen mir aufzeigen und (.) dort habe ich sicher enorm profitiert.

Ihre Berufstätigkeit hat Flora Steiger zunächst mit einem Teilpensum als Stellvertretung aufgenommen. Anders als im Praktikum wird hier der eingeschränkte Entscheidungsraum, den

sie gegenüber der Klassenlehrerin hat, als selbst gewählter Schutz eigener Ressourcen begründet. Rückblickend hat sich diese Entscheidung für sie bewährt.

> **Flora Steiger:** Der Einstieg ist eigentlich sehr geglückt ich habe viel verschiedene Eindrücke gewinnen können (.) habe nicht gerade mit einer eigenen Klasse angefangen aber das ist auch das gewesen wo ich nicht haben wollte weil ich ein wenig Schiss gehabt habe davor eine eigene Klasse zu haben und die führen zu müssen und (2) ja nicht habe wollen irgendwie ein Stück weit auch versagen weil es hängt ja dann an mir die 100 Prozent hier zu stehen und zu liefern (.) und (.) von dem her habe ich denke ich eine gute Wahl getroffen so Teilzeit einzusteigen oder einfach mit dieser Sicherheit zu sagen hey es ist nur eine Stellvertretung ich bin in einem halben Jahr wieder weg °ja°.

Anders als während ihrer Praktika setzt Flora Steiger den primären Referenzrahmen für ihre weitere berufliche Entwicklung nun selbst. Sie zeigt einen verantwortlichen reflexiven Umgang mit ihren Ressourcen, mithilfe dessen sie sich behutsam in den Beruf hineinentwickeln kann. In diesem Rahmen können didaktische Fragen Relevanz erhalten und zu Entwicklungsthemen werden, was dem *Bewältigungstyp* entspricht.

> **Flora Steiger**: Ich möchte möglichst viel hinausgehen mit den Kindern (.) und erleben (.) und Sachen sehen und erfahren und nicht einfach im Schulzimmer zu sitzen vor einem Blatt und das müssen lösen […] möglichst viel wo die Kinder können (2) direkt handeln und handelnd erfahren […] nicht stur an einem Lehrmittel (.) eine Seite nach der anderen durcharbeiten das macht mich wahnsinnig so Zeug (.) und auch wenn es vorgegeben ist was man alles sollte schaffen und so weiter was man alles sollte thematisieren mit den Kindern ich glaube ich man muss sich einfach getrauen (2) das nicht genau so zu machen sondern vielleicht auch einen anderen Weg zu finden den Kindern das beizubringen (.) und das ist so (.) meine Grundidee (.) ich weiss nicht ob ich das immer schaffe aber ich möchte eigentlich so arbeiten mit ihnen.

Das Zitat verdeutlicht, dass Flora Steiger am Anfang dieser Auseinandersetzung steht und alternative Handlungsentwürfe erst antizipiert. Dennoch lässt sich hierüber eine *Wandlung in Bezug auf ihren auf Rahmenbedingungen und Autoritäten bezogenen Orientierungsrahmen* erkennen: Anders als im Studium werden für Flora Steiger eigene pädagogischen Orientierungen handlungsleitend und sie setzt sich kritisch mit den Vorgaben auseinander. Die Entwicklung eigener Handlungsformen und das Loslösen von Normen sind der Prozess, in dem sich die Berufseinsteigerin zum Zeitpunkt von t2 bewegt. Wir erkennen in ihrer „Relativierung und Geltungsüberprüfung" (Helsper 2018: 129) bestehender Normen die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Ihre Ressourcenorientierung weist auf die Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung* hin und ihre Auseinandersetzung mit einer schülerorientierten Pädagogik auf die Entwicklungsaufgaben *Anerkennung* und *Vermittlung* (Keller-Schneider/Hericks 2011).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Wie unsere Ausführungen zeigen, weisen die Orientierungsrahmen zwischen Studienende und 1,5 Jahren Berufstätigkeit in unserer Studie eine hohe Stabilität auf: Die meisten Fälle

münden in strukturidente Typen ein. Zwar zeigen die Orientierungen in den Handlungsdimensionen phasenspezifische Unterschiede, aber bzgl. ihrer Deutungs- und Handlungspraxis verbleiben die Typen im selben Habitus. Nur bei Fällen, die im Studium dem Typ *Bewährung* zugeordnet wurden, werden zwei Veränderungsmöglichkeiten erkennbar: Mit dem Berufseinstieg zeichnet sich entweder eine Wandlung hin zur (*An*)*Passung* an das schulische Feld und an die vorgegebenen Rahmenbedingungen ab oder eine Wandlung hin zu einer an der Entwicklung des Feldes und der eigenen Professionalität ausgerichteten Orientierung (*Bewältigung*).

Es kann also resümiert werden, dass nicht allein der von Bewährungsdruck befreite Kontext für eine Wandlung von Handlungsdimensionen herangezogen werden kann. Vielmehr scheint sich im *Professionalisierungsverständnis*, in das auch Vorstellungen beruflicher Professionalität eingelagert sind, eine für die Lehrer*innenbildung relevante Orientierung abzuzeichnen, die einen Hinweis auf die Differenz von Entwicklungsverläufen anbieten kann (Košinár 2014). Die hier vorgestellten relationalen Typen verdeutlichen dies: In der primären Orientierung *Bedeutung des Praktikums* bzw. *des Berufseinstiegs* ist auch der Umgang mit beruflichen Anforderungen und Rahmenbedingungen angelegt. Die Modi der *Einlassung* bzw. *Vermeidung* sind kennzeichnend und weisend dafür, ob ein „professioneller Lehrerhabitus" (Helsper 2018: 128) entwickelt wird oder nicht (Košinár/Laros 2018). Wie die Fallbeispiele zeigen, entdeckt Denise Perrin einen Weg, sich im Beruf zurecht zu finden, lässt sich jedoch – anders als noch zu t1 – nicht mehr auf Entwicklungsthemen ein, sondern versucht Anforderungen durch vermeintliche Bearbeitung bzw. Delegation an die Heilpädagogin zu vermeiden. Wie das Anlegen an Kategorien von Professionalität gezeigt hat, lässt sich eine deutliche Differenz zwischen beiden Fällen erkennen, die prognostische Kraft besitzen könnte.

Kritisch muss angemerkt werden, dass die Befragungszeiträume in der vorliegenden Studie nur zwei Jahre auseinanderliegen und sich Studierende zu t1 bereits kurz vor ihrem Eintritt in den Beruf befinden. Die Befunde zur Stabilität von Orientierungen zu Ausbildungsende bzw. im Berufseinstieg befindlicher Lehrpersonen schließen an andere Studien an (Hericks et al. 2018, Košinár 2019). Sie sind ein Hinweis darauf, dass diese berufsbiographische Phase aufgrund hoher Beanspruchung im Berufsalltag zu wenig Durchlässigkeit und kritische Reflexivität zulässt, durch die Transformationsprozesse angestoßen werden könnten. Dies gilt es jedoch noch weiter zu prüfen.

Wie wir jedoch in unserem aktuellen SNF-Projekt (PH FHNW 2017-2020) erkennen können, werden in einem Längsschnitt, der den gesamten Studienverlauf und somit den Einstieg ins Studium und Erhebungen im Anschluss an jede Praxisphase umfasst, Prozesse der Herausbildung eines Lehrerhabitus, mögliche Wandlungen oder Ausschärfungen pädagogischer Orientierungen in viel dynamischerer Form erkennbar. Im ausstehenden Vergleich der Daten zum Studienende beider Untersuchungen wird es zudem möglich sein, phasentypische Orientierungen zu überprüfen. Eine Typologie lehrberuflicher Berufsphasen zu erstellen, erscheint angebracht und durch die angereicherte Forschungslage demnächst möglich.

Literatur

Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 167-192.

Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.

Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich.

Bressler, Christoph/Rotter, Carolin (2018): Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus – Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53-63.

Combe, Arno (2015): Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-66.

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Weinheim: Barbara Budrich.

El-Mafaalani, Aladin (2012): Bildungsaufsteigerinnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Heidelberg: Springer VS.

Gibson, Anja/Helsper, Werner (2018): Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrebenenanalytische, relationale Typenbildung. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 151-169.

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Heidelberg: Springer VS, S. 105-140.

Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsfeldern zwischen Habitus und Norm. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 51-67.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methode Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 68-82.

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 11, 1, S. 20-31.

Košinár, Julia (2019): Habitustransformation, Wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235-259.

Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Weinheim: Barbara Budrich.

Košinár, Julia/Leineweber, Sabine/Schmid, Emanuel (2019): Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In: Košinár, Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, S. 189-205.

Košinár, Julia/Laros, Anna (2018): Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157-174.

Košinár, Julia/Schmid, Emanuel (2017): Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 35, 3, S. 59-471.

Košinár, Julia/Schmid, Emanuel/Diebold, Nicole (2016): Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung Studierender in den Berufspraktischen Studien. In: Košinár, Julia/Leineweber, Sabine/Schmid, Emanuel (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 139-154.

Kramer, Rolf-Torsten (2013): Habituswandel im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14, 1, S. 13-32.

Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leinhos, Patrick/Kessler, Catharina I./Krüger, Heinz-Hermann (2018): Relationale Typenbildung im Längsschnitt. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen aus einer Studie zu dualen Bildungswegen. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 170-189.

Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina/Betschart, Benjamin/Bühler, Thomas (in Druck): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.

Rosenberg, Florian von (2014): Schülerhabitus und Habitustransformation. Peergroups als Potentiale für Bildungsprozesse. In Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 274-290.

MATTHIAS PROSKE, PETRA HERZMANN, MARKUS HOFFMANN

Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung

1 Einleitung

Kasuistische Ansätze innerhalb der Lehrerbildung (vgl. Reh et al. 2010, Pieper et al. 2014) kennzeichnet, dass sie die für Professionen elementare Herausforderung der Vermittlung von Allgemeinem (generalisiertes Wissen, Regeln) und Besonderem (Ereignisse im pädagogischen Feld) programmatisch in das Zentrum ihrer praktischen Arbeit mit Lehramtsstudierenden rücken. Kasuistik zielt entsprechend darauf, Studierende in eine Form von Wirklichkeitserschließung einzusozialisieren, die es ermöglicht, Geschehnisse des pädagogischen Alltags im Lichte erziehungswissenschaftlicher Bezugstheorien als Fälle zu bestimmen, d.h. als Exempel allgemeinerer Zusammenhänge und Fragestellungen analysier- und reflektierbar zu machen (vgl. Artmann et al. 2017).

Die Frage, wie die Kasuistik zu ihren Fällen kommt, ist seit langem Gegenstand methodologischer und methodischer Kontroversen (vgl. Wernet 2006: 84ff.). Ein zentraler Teilaspekt dieser Kontroversen besteht in der Frage, von welcher Art die Erkenntnisquellen sind bzw. sein müssen, auf deren Basis die kasuistische Wirklichkeitserschließung erfolgt. Nimmt man die Antworten, die unter kasuistischen Vorzeichen auf diese Frage gegeben worden sind, in den Blick, sieht man deutliche Differenzen. Sie reichen vom Bezug auf literarisierte Fallgeschichten über Fallberichte, die auf der retrospektiven Verschriftlichung meist teilnehmend erlebter Geschehnisse beruhen, bis hin zu protokollbasierten Fallrekonstruktionen, die sich auf nach methodischen Regeln der Datenerhebung gewonnener Empirie stützen. Andreas Wernet hat in diesem Zusammenhang eine rekonstruktive von einer „bloß" illustrativen Kasuistik abgegrenzt und die Differenz vor allem an der Frage des Datums festgemacht. Nur das technisch (qua Audio- oder Videoaufnahme) gewonnene Protokoll („Transkript") gebe

der Kasuistik „ein neutrales Mittel der Darstellung der Wirklichkeit in die Hand“, was wiederum die Voraussetzung für „die methodische Kontrolle der hermeneutischen Rekonstruktion“ sei (Wernet 2006: 109).[1]

So nachvollziehbar Wernets Plädoyer für eine „wirklichkeitswissenschaftliche Wende“ (ebd.: 112) der Kasuistik erscheint, die auf die sinnerschließende Rekonstruktion der Handlungspraxis im Feld Schule und Unterricht zielt, so relativ enggeführt erscheint das, was Wernet als „Darstellung der Wirklichkeit“ (s.o.) dieses Feldes akzeptiert. Denn die Frage nach der Darstellung pädagogischer Wirklichkeit im kasuistischen Vorgehen impliziert immer auch die Frage nach der *medialen Repräsentation* dieser Wirklichkeit und des in dieser Repräsentation eingelagerten Wissens. Sich auf Protokolle als einzig mögliches Medium apriorisch festzulegen, verhindert, Dimensionen der Wirklichkeit in den Blick zu bekommen, die in Spielfilmen, Serien oder Dokumentarfilmen über Schule, Unterricht und Lehrerhandeln hervorgebracht werden und auf wirkmächtige kulturelle, gesellschaftliche und historische Sinnzusammenhänge dieser Wirklichkeiten verweisen. Lehrerspielfilme lassen sich als „unkonventionelle Inszenierungs- und Darstellungsweisen pädagogischen Wissens“ verstehen, die in spezifischer Weise Erfahrungen mit Schule, Unterricht und Lehrern ästhetisch verdichten und dabei auf „populäres Wissen“ über die Phänomene anspielen (Pazzini/Zahn 2016: 152f.). Es kann begründet davon ausgegangen werden, dass diese medial erzeugten Bilder von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln Einfluss darauf haben, was als „real school“ und „real teacher“ gilt; insofern können diese durchaus auch handlungskonstituierend wirken. Die Wirkmächtigkeit gesellschaftlich zirkulierender und kulturell beglaubigter Bilder von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln macht die Rekonstruktion und vermutlich auch Dekonstruktion medial erzeugter Sinnzusammenhänge, z.B. im Hinblick auf die Darstellung von Emotionen oder von Kausalitätskonstruktionen im pädagogischen Feld, zu einer produktiven Herausforderung für kasuistisches Arbeiten innerhalb der Lehrerbildung.[2]

Vor diesem Hintergrund rücken wir im folgenden Beitrag Repräsentationen des schulischen Feldes im Medium Spielfilm in das Blickfeld, um zu diskutieren, in welcher Weise diese Medialisierung pädagogischer Wirklichkeiten kasuistisch ausgerichtete Lern- und Bildungsprozesse vorstrukturiert. Wir wählen mit dem Spielfilm und hier dem Genre des Lehrerspielfilms ein Medium, das dezidiert nicht dem Modell „Protokoll“ und entsprechend einer anderen, aufzuklärenden Repräsentationslogik folgt.

Ausgehend von der Annahme, dass die Form der Medialisierung nicht ohne Folgen für die Darstellung des pädagogischen Feldes bleibt, zeigen wir, dass das Genre Lehrerspielfilm spezifische Möglichkeiten der Sinnerschließung eröffnet. Wir stützen uns dabei auf zwei Einsätze der kultur- und medientheoretischen Diskussion: zum einen das generativistische Medientheorem, das Wirklichkeit immer als im medialen Vollzug hervorgebrachte Wirklichkeit versteht, und zum anderen die Betonung der „Mittlerfunktion“ von Medien (vgl. Krämer 2008, zusammenfassend Proske/Niessen 2017). Mit dem doppelten Verweis auf die Erzeu-

1 Die Annahme, bei Protokollen handele es sich um ein „neutrales“ Mittel der Darstellung, ist aus medialer wie erhebungspraktischer Sicht hinterfragbar. Zum einen präformiert die mediale Form des Protokolls eine bestimmte Repräsentation des Dargestellten, zum anderen ist die Praxis der Erhebung und Aufbereitung von Daten unvermeidlich mit spezifischen Selektivitäten verbunden.

2 In analoger Weise ließe sich diskutieren, inwiefern die Kasuistik literarische Texte als Erkenntnisquellen nutzen kann (vgl. Rieger-Ladich 2014).

gungs- und die Mittlerfunktion werden Übertragung und Dissemination, Wahrnehmbarmachen und Erscheinenlassen als wesentliche Leistungen von Medien gleichzeitig denkbar (vgl. Krämer 2008: 32ff.). Sybille Krämer macht damit darauf aufmerksam, dass es in jeglicher medialer Repräsentation von Wirklichkeit immer auch um die Artikulation von Differenzen, von Unzugänglichem und Kontingentem geht. Was dies für das Medium des Lehrerspielfilms und seine Eignung bzw. sein Potential in kasuistischen Settings der Lehrerbildung bedeutet, werden wir im folgenden Beitrag in drei Schritten ausloten. Auf diese Einleitung folgt in Abschnitt 2 eine Analyse der zentralen Kennzeichen des Genres Lehrerspielfilm. In Abschnitt 3 diskutieren wir am Beispiel eines ausgewählten Lehrerspielfilms, wie dieser mit Blick auf die spezifische Medialisierung von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln für die Erarbeitung pädagogischer Bezugsprobleme in kasuistischen Settings genutzt werden kann. Abschnitt 4 resümiert abschließend, inwiefern Lehrerspielfilme ein Erkenntnisdatum für analytische und reflexive Sinnerschließungen des pädagogischen Feldes sein können.

2 Die mediale Form des Lehrerspielfilms

Wie lässt sich die mediale Form des Lehrerspielfilms bestimmen? Was kennzeichnet Spielfilme, in denen Lehrerinnen und Lehrer die Hauptfiguren und Schulen und Klassenzimmer die Hauptorte des gezeigten Geschehens sind?

Die folgende Bestimmung basiert auf drei zentralen Unterscheidungsmerkmalen:

1. der Erzähl- und Darstellungsperspektive von Lehrerspielfilmen
2. der Repräsentation von Zeit
3. der Repräsentation von Ort und Raum

Zentrales Merkmal von Lehrerspielfilmen ist erstens, dass ihre *Erzähl- und Darstellungsperspektive* – wie in den meisten Spielfilmen – der Dramatisierung einer Geschichte dient, die um mindestens eine Hauptfigur aufgebaut wird: in der Regel die Lehrperson. Das betrifft nicht nur die Filme, die dem folgen, was die Kulturwissenschaftlerin Mary Dalton (2010) als das „Hollywood Curriculum“ bezeichnet hat. Für Filme dieses Typs ist eine spezifische Ästhetisierung und Moralisierung des Protagonisten charakteristisch (vgl. Greiner/Vorauer 2007), der wiederum in dichotomisierender Weise von Gegenfiguren oder Gegengrößen abgegrenzt wird.[3] Die Zentrierung um die Lehrperson findet sich in der Regel aber auch im sogenannten europäischen Lehrerfilm.[4]

Perspektivierungen im Medium Spielfilm erfolgen jedoch nicht ausschließlich über die Lehrerfigur, sondern sind in der Regel erweitert um ein Set anderer Figuren: Kolleginnen

3 Man denke z.B. an die Kontrastierung der pädagogischen Welt des Internats Welton Academy gegen den Lehrer Keating in „Der Club der toten Dichter“. Das Dichotimisierungsmuster findet sich in fast allen Lehrerspielfilmen.

4 Auch hier lassen sich eine Reihe von Belegen anführen, die z.B. von „Die Klasse“ (R: Laurent Cantet; 2008) über „Die Kinder des Monsieur Mathieu“ (R: Christophe Barratier; 2004), „Guten Morgen, Herr Grothe“ (R: Lars Kraume; 2007) bis hin zu dem Fernsehfilm „Die Lehrerin“ (R: Tim Trageser; 2011) – um nur einige zu nennen – reichen.

und Kollegen, vorgesetzte Schulleitungen, Eltern und vor allem das Ensemble der Schulklasse, aus der wiederum einzelne Schülerinnen und Schüler hervorgehoben werden. Mit filmtechnischen Mitteln wie dem stetigen Wechsel von close-up und halbtotalisierenden Einstellungen wird eine vielfältige, teils verschachtelte „interne Fokalisierung“ (Martinez/Scheffel 2000) der Erzählperspektive medial in Szene gesetzt, die subjektives Erleben, Motive und Emotionen als konstitutive Momente eines narrativ-visuellen Geschehens zur Erscheinung bringt und dem Rezipienten zur deutenden Aneignung anbietet. Diese mediale Inszenierung von Erlebensperspektiven ist ein zentrales Kennzeichen des Spielfilms.

Ein weiteres Spezifikum des Lehrerspielfilms – zumindest in der im Folgenden weiterverfolgten Variante des europäischen Autorenfilms – besteht mit Blick auf seine Darstellungs- und Erzählperspektive darin, dass ihn eine konstitutive Offenheit für das Misslingen pädagogischer Anstrengungen, für das Scheitern eigener oder gesellschaftlicher Ansprüche an pädagogisches Handeln, für die Kontingenzen pädagogischer Geschehnisse und für die Krisen der eigenen Professionalität kennzeichnet.[5] Muss die Diagnose von Gelingen oder Scheitern dem Unterrichtsprotokoll in mühevollen Rekonstruktionen und gewissenhafter Reflexion der diese Rekonstruktionen leitenden normativen Prämissen abgerungen werden (vgl. Wernet 2006: 103ff.), wird sie in den hier in Rede stehenden Spielfilmen filmästhetisch in den Vordergrund gerückt. Dass der in Abschnitt 3 zur Feinanalyse ausgewählte Film den Titel „Ausreichend“ trägt, ist vor diesem Hintergrund kein Zufall.

Dass auch im Lehrerfilm die *gezeigte Zeit* nicht der Zeit des Zeigens entspricht, ist insoweit keine Überraschung, da der Umgang mit Zeit im Medium Spielfilm zweitens gerade darin besteht, diese dramaturgisch so zu verdichten, dass die Geschichte auf eine begrenzte Anzahl von Höhepunkten zuläuft und diese als kathartische, d.h. reinigende, läuternde oder klärende Krisen visuell in Szene gesetzt werden. Die Verdichtung der Zeit, für die unterschiedliche technisch-ästhetische Mittel wie Rück- oder Vorausblende, Beschleunigung und Verlangsamung verwendet werden, konstituiert u.a. ein anderes Verständnis von Anfang und Ende des Dargestellten. Im Protokoll werden Anfang und Ende in der Regel durch die Zeitlichkeit der Unterrichtsstunde oder einzelner Unterrichtssegmente operativ gesetzt (Referenzen können hier z.B. das Eintreten und sich Platzieren von Personen im Klassenzimmer sein, das Läuten der Schulglocke oder die Aufforderung, die Materialien herauszuholen).[6]

Für den Lehrerspielfilm wiederum ist charakteristisch, dass Anfang und Ende Bestandteil des visuellen Narrativs sind, das um die fragmentierte Inszenierung bestimmter – an die gezeigte Geschichte gebundener – Höhepunkte kreist. Mit der Form der zeitlichen Dramatisierung werden Zusammenhänge zwischen den dargestellten Ereignissen und ihren subjektiven Resonanzen bei den Protagonisten zum Erscheinen gebracht, die zwar nicht per se als kausale zu lesen sind, dennoch aber eine eigentümliche suggestive Kraft entwickeln.

---

5 Hans-Christoph Koller (2014) sieht in dieser Offenheit für das pädagogische Scheitern z.B. eine wesentliche Leistung des Mediums literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Theoriearbeit.

6 Medial würden z.B. geschnittene Unterrichtsvignetten einen Übergangsbereich der Wirklichkeitserzeugung darstellen, die in Analogie zum fiktionalen Film ebenfalls etwas Bestimmtes zeigen und dafür anderes ausblenden. Sabine Reh spricht in diesem Zusammenhang u.E. nicht zufällig von der Übersetzung des visuellen Ausgangsmaterials in „rudimentäre Formen von Geschichten“ (2012: 162), deren Anfang und Ende auf der Ebene der Videoauswertung vollzogen, also nicht in-situ gesetzt werden.

Eine weitere Besonderheit des Spielfilms besteht im Umgang mit den Zeitkategorien der Sequenzialität und der Simultanität von Ereignissen. Der Spielfilm folgt in seiner Darstellung als visuelle Erzählung einer sequentiellen Zeitlogik und baut Simultanität vor allem über unterschiedliche internale Perspektivierungen („Einblendungen“) in die Darstellung ein. Eine Geschichte im Nacheinander von Ereignissen visuell zu erzählen, erzeugt jedenfalls Plausibilitäten, die für die Rezeption der Dargestellten nicht unwichtig sind.[7]

Wenn von suggestiver Kraft die Rede ist, die im Lehrerfilm durch die Verknüpfung von Ereignissen und ihren subjektiven Resonanzen entsteht, dann spielt für diese drittens die *räumliche Entgrenzung*, die den Spielfilm kennzeichnet, ebenfalls eine begünstigende Rolle. Beschränkt sich das Protokoll oder die Unterrichtsvideographie räumlich auf das „Hier“ des Klassenzimmers, zieht der Lehrerfilm durch die Beweglichkeit der Filmkamera andere Radien und Vektoren ein, die die Ereignisse im Klassenzimmer mit näheren und ferneren Orten verknüpfen. Damit öffnet die Kamera Perspektiven für größere Resonanzräume des pädagogischen Handelns. Auch hier gilt, dass diese räumliche Entgrenzung im Lehrerspielfilm der medialen Logik der Plausibilisierung und Vereindeutigung von gewählten Narrativen folgt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass – ausgehend von den hier nur skizzierten Unterscheidungsmerkmalen – der Lehrerspielfilm in seiner medialen Form auf einer visuell-narrativen Konstruktion pädagogischer Sinnwelten aufruht. Deren zentrales Kennzeichen scheint darin zu bestehen, in besonderer Weise Zusammenhänge zwischen Ereignissen und ihren subjektiven Resonanzen zu dramatisieren. Medial zur Erscheinung gebracht werden damit pädagogische Effekte und zwar auf beiden Seiten des pädagogischen Geschehens. Zu denken ist dabei sowohl an die schülerseitigen Sozialisations- und Bildungswirkungen des institutionellen Programms schulischer Erziehung als auch an die lehrerseitigen Professionalisierungseffekte in der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Lehrerrolle und des Lehrerhabitus, gerade im Umgang mit Krisen- und Scheiternserfahrungen. Auf welchen Mechanismen diese Effekte beruhen, liegt jedoch nicht einfach auf der Hand. Kasuistisches Arbeiten mit Lehrerspielfilmen kann bei der reflexiven Erschließung solcher medial zur Erscheinung gebrachter Mechanismen einsetzen.

3 „Ausreichend“. Ein Film über das Lehrerwerden als Quelle für kasuistische Erschließungen von Bezugsproblemen des schulischen Feldes

Die Frage, wie Lehrerspielfilme mit Blick auf die spezifische Medialisierung von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln für Sinnerschließungsprozesse in kasuistischen Settings ge-

7 Hierin besteht ein deutlicher Unterschied zur Unterrichtsvideographie, deren Anspruch darin besteht, die Verschränkung von Simultanität und Sequenzialität von Ereignissen sichtbar zu machen (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, Dinkelaker 2010) und sich deshalb als sperrig gegenüber allzu linearen Rezeptionen erweist.

nutzt werden können, diskutieren wir im Folgenden am Beispiel des Spielfilms „Ausreichend" von Isabell Prahl.[8] „Ausreichend" ist die visuell montierte Erzählung von Erfahrungen des Lehrerwerdens, die – auch nicht untypisch für das Genre Lehrerfilm – mit dem Sujet der Erotisierung pädagogischer Beziehungen verknüpft und dann als Eifersuchtsdrama inszeniert wird. Sein Protagonist ist der Referendar Jakob Hansen, der kurz vor seiner Examenslehrprobe in seinem Deutsch-Oberstufenkurs steht, in welcher er das Drama Woyzeck behandelt.

Dramaturgisch inszeniert „Ausreichend" eine Figurenkonstellation, in der dem angehenden Lehrer Hansen auf der Ebene der Schulklasse als Hauptfiguren die Schüler Lionel und Lisa gegenübergestellt sind, die beide Teil jenes Deutschkurses sind, den Hansen für seine Lehrprobe ausgewählt hat. Lionel ist offensichtlich in Lisa verliebt (ohne dass dies erkennbar erwidert würde), während Lisa wiederum deutlich zeigt, dass sie ihren Referendar attraktiv findet. Auf der Ebene des Schulkollegiums wird Hansen von der Schuldirektorin Jeckel und dem Sportlehrer Peer als bereits erfahrenem Kollegen gerahmt, um an diesen Figurenkonstellationen Fragen des pädagogischen (Selbst-)Anspruches an die Lehrerrolle zu verhandeln.

Wir werden im Folgenden exemplarisch zwei Szenen dieses Filmes näher betrachten, um an ihnen aufzuzeigen, wie erstens bestimmte Bezugsprobleme des schulischen Feldes in spezifisch filmischer Weise in Szene gesetzt werden und welche Möglichkeiten der Sinnerschließung sich dadurch zweitens für kasuistisches Arbeiten im Kontext der Lehrerbildung eröffnen. Während die von uns ausgewählte Szene 1 die Betrachter in das Bezugsproblem der Beziehung zwischen Lehrperson und Schülern und Schülerinnen verstrickt, ruft Szene 2 die Frage nach dem professionellen Selbstanspruch von Lehrpersonen gegenüber den Routinen und Abgeklärtheiten der Institution Schule auf.

3.1 „Love is in the air" und die Komplexität der Lehrer-Schüler-Beziehung

Dass für Schule und Unterricht eine spezifische Form der Sozialität als vielschichtig konturiertes und mehrdimensionales Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern kennzeichnend ist, verweist nicht nur aus professionsbezogener Perspektive auf ein zentrales Bezugsproblem des Lehrerhandelns (vgl. Helsper/Hummrich 2014). Trotz der Instruktions- und Outputorientierung der Post-PISA-Diskurse über Schule und Unterricht beschränkt sich die Funktion der Lehrperson keineswegs auf die Vermittlung fachlichen Wissens, sondern sie ist wesentlich bestimmt durch die Sozialität der rollenvermittelten Beziehung von Lehrpersonen und Schülern.

Vor diesem Hintergrund erscheint es dann auch bedeutsam, dass in Lehrerfilmen wiederkehrend die „Beziehungsebene des Lehrens und Unterrichtens (…) sehr prominent in Szene gesetzt wird" (Pazzini/Weber/Zahn 2018: 5). Dies gilt auch für „Ausreichend", wobei hinzukommt, dass dieser Spielfilm das latente Erotisierungspotential des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der Adoleszenz explizit aufnimmt. In der Dreieckskonstellation der Figuren Hansen,

8 Es handelt sich bei „Ausreichend" um einen von der Kölner Regisseurin Isabell Prahl vorgelegten 32minütigen Kurzspielfilm, der als ihre Abschlussarbeit 2011 auf den Hofer Filmtagen seine Premiere feierte und u.a. mit dem wichtigsten Deutschen Nachwuchsfilmpreis „First Step Award" ausgezeichnet wurde.

Lisa und Lionel wird Hansen als die etwas naive und begriffsstutzige Adresse der Begehrensavancen seiner Schülerin Lisa und des Eifersuchtsverhaltens seines Schülers Lionel dargestellt, ohne dass er auf diese gefühlsmäßige Aufladung der Figurenkonstellation zu reagieren im Stande ist. Wie „Ausreichend“ die Komplexität dieser Figurenkonstellation im Kontext des Bezugsproblems des Lehrer-Schüler-Verhältnisses filmisch inszeniert, soll im Folgenden rekonstruiert werden.

Ausgangspunkt für die Rekonstruktion ist eine Szene, die sich räumlich auf dem Schulhof verortet und zunächst den Alltag schulischer Pausen ins Bild setzt: Schülerinnen rennen und werden von Schülern verfolgt, die an der Schultür die Schülerinnen mit kleinen Wasserspritzern necken. Alle lachen, die Szene wirkt entspannt und vertraut. Mit der dann einsetzenden Scharfstellung der Kameraperspektive setzt das filmische Narrativ über das spannungsreiche Verhältnis der adoleszenten Schülerinnen und Schülern zum Referendar Hansen ein. Fokussiert wird auf das Gesicht der Schülerin Lisa. Sie sitzt mit einer Gruppe bestehend aus Lionel, einem weiteren Mitschüler und einer weiteren Mitschülerin lachend auf einer Bank auf dem Schulhof. In dieses Treiben gerät der Referendar Hansen, der im Hintergrund heiter gestimmt den Schulhof überquert und zu seinem Fahrrad geht. Die sich anschließende Einstellung zeigt Lionel, der gemeinsam mit seinen Mitschülerinnen und seinem Mitschüler lacht. Als er Hansen wahrnimmt, endet jedoch sein Lachen und seine Miene wird ernst. Ebenso verstummen alle weiteren Lachgeräusche. Etwas, so das filmische Narrativ, ist passiert, was die Szene nun verändern wird. Erst wird Lisa von vorne gezeigt, dann wechselt die Kamera ihre Einstellung: Sie übernimmt den Blick Lisas. Erkennbar wird, dass diese verträumt auf Hansen schaut, der gerade sein Fahrrad aufschließt. Bereits mit dieser Anordnung macht der Film klar, dass das Verschwinden von Lionels Lachen seine Ursache in dem Blick Lisas auf ihren Referendar hat. Die Mitschülerin verwickelt Hansen dann in ein kurzes und kokettes Gespräch über dessen Alter, was dieser jedoch nicht verrät. Nachdem Hansen die Situation verlassen hat, werden wieder die Mitschülerin und Lisa gezeigt, die ihm erneut lächelnd nachschauen. Lisa offenbart: „Schon sexy“, was die Mitschülerin sofort bestätigt. Der Mitschüler schaltet sich ein und fragt: „Ey, was ist denn an dem sexy? Guck uns doch mal an!“, was die Schülerin mit „ganz bestimmt“ ironisch erwidert. Die Szene endet mit zwei kurzen Einstellungen: Zunächst (siehe Still 1) wird Lisa gezeigt, wie sie verträumt Hansen nachschaut. Zuletzt wird Lionel gezeigt, der hilflos anmutend zu seinem Mitschüler schaut, um dann seinen Blick ebenfalls in Richtung des wegradelnden Hansen zu wenden.


Still 1: Pausenhof



Quelle: vgl. „Ausreichend“ R: Isabell Prahl, 2011 KHM Eitelsonnenschein, 11:37.

Die filmästhetische Inszenierung dieser kurzen Szene vereindeutigt die Latenz möglichen Begehrens in der schülerseitigen Wahrnehmung von Lehrpersonen („Love is in the air“) und sie schafft damit einen Deutungsrahmen für die sich entfaltende Dramaturgie der Geschichte. Dass der bei Lisa in der Begehrenskonkurrenz zu Hansen offenbar unterlegene Lionel im Weiteren alles daran setzt, dem Referendar die Stirn zu bieten und dessen erfolgreiches Bestehen der Lehrprobe zu sabotieren, erscheint den Zuschauerinnen und Zuschauern nun als plausibel.

Der Film setzt dazu auch auf die spürbare Verdichtung der erzählten Zeit der Geschichte: Erst vertauschen Lionel und ein Mitschüler die DVDs, als der Referendar im Unterricht eine Verfilmung des Woyzeck-Drama zeigen möchte, stattdessen aber ein von den Schülern mitgebrachter Pornofilm startet. Dann lassen sie Hansen bei der Lehrprobe auflaufen, als dieser auf die Mitmachbereitschaft seiner Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise angewiesen ist. Gerade hierdurch wird die komplexe Mehrdimensionalität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses zur Erscheinung gebracht, insofern in Umkehrung gängiger Annahmen der Lehrer als vom Verhalten der Schüler abhängig und die Schüler entsprechend machtvoll präsentiert werden.

Die wesentlich durch die Erzählperspektive erzeugte Dramaturgie der Geschichte verweist aber auch noch auf etwas anderes, das wiederum zentral ist für die Rezeption des Filmes. Die Erzählperspektive ist durch Allwissenheit bestimmt, denn die Kamera und damit der Zuschauer sind den einzelnen Protagonisten in Kenntnis der Geschehnisse stets voraus. Hansen wird als der begriffsstutzige Referendar inszeniert, der zwar die expliziten Begehrensavancen Lisas abwehrt, aber als jemand erscheint, der die Dynamik des Eifersuchtsdramas mit Bezug auf Lionel massiv unterschätzt. Und die Schüler wiederum wissen wenig von Hansens pädagogischen Prämissen, sie nämlich als solche Schülerinnen und Schüler adressieren zu wollen, die man ernstnehmen muss, denen man in der Schule etwas zutrauen kann und die man nicht mit der routinierten Abarbeitung von Stoff abspeisen darf (vgl. Szene 2). Die Allwissenheit der Kamera und die dadurch erzeugte Asymmetrie zwischen Filmfiguren

und Zuschauerinnen und Zuschauern ist eine Ursache für die suggestive Erklärungskraft des Filmes: Während sich die filmischen Protagonisten in der Komplexität der Lehrer-Schüler-Beziehung verstricken und Zurückweisungs- (Lionel) wie Scheiternserfahrungen (Hansen) machen, kann sich der Zuschauer weitaus besser einen Reim auf das Geschehen machen.

3.2 „You can't always get what you want" und die Diskrepanz von pädagogischen (Selbst-) Ansprüchen und institutionellen Begrenzungen

In der zweiten Szene wird das Bezugsproblem der institutionellen Überformung des professionellen Selbstverständnisses von Lehrpersonen über die Opposition von Referendar und Schulleiterin inszeniert. Aufgerufen wird an der Figur des Referendars Hansen die „Entwicklungsaufgabe Institution" und damit die Frage nach der Bedeutung pädagogischer (Selbst-) Ansprüche im Lehrberuf, die gerade in der Novizenphase wiederholt Bewährungsproben im Kontext der Rahmenbedingungen der Schule ausgesetzt sind (vgl. Hericks 2006).

Erneut spielt die Szene außerhalb des Klassenzimmers. Die Machtförmigkeit der Interaktion zwischen Schulleitung und Referendar wird über die Wahl des Raums ausgewiesen; Entscheidungshoheit und Führungsanspruch der Schulleiterin werden durch das Gespräch in ihrem Büro betont. Der die beiden Protagonisten trennende Schreibtisch hebt den Antagonismus der beiden Figuren hervor: Ähnlich zweier Kontrahenten sitzen Schulleiterin und Referendar einander frontal gegenüber, körperlich zwar zugewandt, aber deutlich oppositional. Ein eher als solidarisierend zu verstehendes Nebeneinander oder ein vertrautes seitliches am Tisch wird filmisch jedenfalls nicht in Szene gesetzt.

Das Narrativ der Überlegenheit der Schulleiterin sowie des professionellen Selbstanspruchs von Lehrpersonen gegenüber den Routinen und Abgeklärtheiten der Institution Schule wird durch folgende Erzählperspektive vereindeutigt: Die Schulleiterin Jeckel betritt mit dem Referendar Hansen ihr Büro. Nachdem die Schulleiterin gesprächsinitiierend fragt, ob Hansen „schon nervös" sei, verkündet sie, dass sie sich Hansens Unterlagen für die am nächsten Tag anstehende Lehrprobe durchgesehen habe. Erst danach bittet sie Hansen Platz zu nehmen. Ihr gefiele Hansens Unterrichtsplanung zur Bearbeitung des Romans Woyzeck von Georg Büchner sehr gut, da „Idealismus und Moral" wichtige Themen des Deutschunterrichts seien. Mit dem Kamerawechsel auf Hansen geht dessen für die Zuschauerinnen und Zuschauern sichtbar erleichtertes Aufatmen einher. Unmittelbar darauf folgt die Aussage Jeckels, Hansen solle jedoch auf diese Themen in der Lehrprobe „verzichten". Die Kamera zeigt Hansens entgleisten Gesichtsausdruck, der sich nach diesem kurzen Entsetzen für das Thema zu rechtfertigen beginnt. Das Sichtbarmachen der Emotionen des Referendars lässt neben die Chronologie der Handlungen auch seine Erlebensperspektive deutlich werden: Mit dem Einspruch der Schulleiterin hatte er, so das Plausibilisierungsangebot der Erzählung, nicht gerechnet. Jeckel entgegnet ihm weiter, er würde sich „das Leben unnötig schwer" machen, er solle ihr das „glauben". Hansen rechtfertigt das Thema erneut, dieses Mal mit dem Argument, die Schüler würden nur allzu oft unterschätzt werden. Als engagierter Novize, wie Hansen inszeniert wird, wolle er die Schülerinnen und Schüler aber ernst nehmen und kognitiv herausfordern. In diesem Moment beginnt das Telefon zu klingeln. Die Schulleiterin entgegnet Hansen, er solle seine Entscheidung überdenken und sie würde ein Überdenken

„sehr begrüßen“. Akustisch wird das Telefonklingeln kontinuierlich fortgeführt. Hansen argumentiert erneut, dieses Mal pragmatisch: Er müsse das Thema morgen eingereicht haben. Die Kamera nimmt wieder die Schulleiterin in den Blick, die mit ernster Miene sagt: „Ich bin sehr sicher, Sie finden etwas anderes. Sie schaffen das.“ Mit diesen Worten greift sie zum Telefonhörer. Die Szene endet, indem Jeckel Hansen mit einem Blick des Raums verweist (Still 2) und das Gespräch damit unmissverständlich für beendet erklärt.

Still 2: Büro der Schulleiterin



Quelle: vgl. „Ausreichend“ R: Isabell Prahl, 2011 KHM Eitelsonnenschein, 13:07.

Dramaturgisch wird hier über das Gespräch mit der Schulleiterin der pädagogische Selbstanspruch des Referendars thematisiert. Während dieser emphatisch für die offene Auseinandersetzung über die existenziellen und moralischen Aspekte des Dramas Woyzeck eintritt, empfiehlt die Schulleiterin – ausgestattet mit der Macht der Institution und Erfahrung des Amtes – ihrem Referendar den Verzicht auf ein derart anspruchsvolles, ergebnisoffenes Thema für die Lehrprobe zugunsten eines solchen, mit dem er es sich selbst im Sinne einer strukturierten Abarbeitung ebenso leichter machen würde wie seiner Klasse. Kommunikativ bewegt sich die Schulleiterin in keinem Moment auf der argumentativen Ebene des Referendars – egal, ob er vom Gegenstand, den antizipierten Schülerinteressen oder pragmatisch argumentiert. Sie antwortet weder auf seine Fragen, noch lässt sie Raum für Diskussionen. Nonverbal wird durch ihre Mimik mit der Aufforderung an den Referendar, den Raum zu verlassen, die Interaktionsordnung in aller Deutlichkeit hergestellt: In dieser Szene obliegt es einzig ihr, über die Geschehnisse an ihrer Schule zu verfügen. Als für ein Filmdrama typisches Element wird in dieser Szene ein Stressor eingebracht, der sich im unaufhörlichen Klingeln des Telefons zeigt. Das Klingeln wird schließlich mit dem Abnehmen des Hörers still gestellt. Mit dem begonnenen Telefonat wird zugleich das Gespräch mit dem Referendar beendet, und die unterschiedlichen Einschätzungen zur Lehrprobe bleiben vermeintlich ungelöst nebeneinander bestehen.

Hinsichtlich der Zeitlichkeit der filmischen Inszenierung lässt sich hier zwar keine Verdichtung ausmachen; die Szene wird in Echtzeit gezeigt. Gleichwohl wird mit dem Verweis

auf die nahende Lehrprobe die Krisenanfälligkeit der kommenden Situation dramaturgisch vorbereitet. In dem von der Schulleiterin mimisch eingeforderten Verlassen des Dienstzimmers der Rektorin wird der Zweck erkennbar, die nahende Bewährung der Lehrprobe auf verschiedenen Ebenen als Dilemma anzulegen: Hält Hansen an der Bearbeitung des Dramas Woyzeck fest, wird er zwar seinem pädagogischen Ethos gerecht, riskiert aber, die institutionellen Routinen und impliziten Erwartungen an eine Lehrprobe zu unterlaufen. Anders als für sein Handeln in den amourösen Verstrickungen mit bzw. zwischen seinen Schülerinnen und Schülern (vgl. Kap. 3.1) wird durch die ausgesprochene Warnung der Schulleiterin ein naives Agieren des Referendars als nicht mehr möglich inszeniert.

4 Das methodische Zusammenspiel von Dekonstruktion und Rekonstruktion im kasuistischen Arbeiten mit Lehrerspielfilmen

Angesichts der ästhetisch verdichteten Darstellung pädagogischer Sinnwelten in Lehrerspielfilmen einerseits und der kulturellen Wirkmächtigkeit der in Spielfilmen erzeugten und durch sie disseminierten Bilder von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln andererseits erscheint es uns unstrittig, dass dieses Medium ein Erkenntnisdatum in kasuistischen Settings der Lehrerbildung sein kann. Um das Potential von Lehrerspielfilmen bei der Sinnerschließung pädagogischer Felder produktiv werden zu lassen, bedarf es jedoch einer methodischen Vorgehensweise, die das Medium ernst nimmt. „Media matters“ bedeutet, dass in der methodischen Erschließung von Lehrerspielfilmen auf *dekonstruktive* Verfahrensschritte nicht verzichtet werden kann, die auf die ästhetische Repräsentationslogik des Mediums selbst fokussieren (vgl. Denzin 2009). Sie ergänzen die Verfahrensschritte einer theoriegeleiteten Rekonstruktion von im Datum sichtbar werdenden Bezugsproblemen des schulischen Feldes und ihrer Bearbeitung, die wir an anderer Stelle ausführlicher dargestellt haben (vgl. Artmann et al. 2017).

Dekonstruktion meint in diesem Zusammenhang, dass die mediale Erzeugung der dargestellten pädagogischen Sinnwelten und deren Identifikationspotential für die Zuschauerin und den Zuschauer zum Gegenstand der kasuistischen Analyse gemacht werden. In den Blick rücken damit die filmisch-ästhetischen Mechanismen, mit denen bestimme Bilder und Vorstellungen über Lehrpersonen, Schule und Unterricht (und bestimmte andere nicht) kulturell bedeutsam gemacht werden – z.B. im Hinblick auf Fragen wie: Was macht einen (guten) Lehrer aus? Was sind die wirklichen Probleme in Schule und Unterricht? Welche Problemlösungen funktionieren in Schule und welche nicht? Für das kasuistische Arbeiten im Kontext der Lehrerbildung muss die meist vereindeutigende Dramaturgie des Lehrerspielfilms mit seiner suggestiven Erzählstruktur aufgebrochen werden, um nicht nur die Erzeugungsweise der filmischen Bilder zu verstehen, sondern auch die Mechanismen, warum die erzählten Geschichten und die in ihnen enthaltenen Lösungsangebote beim Zuschauer Reaktionen der Identifikation oder Zurückweisung hervorrufen. Im Unterschied etwa zur kasuistischen Bearbeitung des Umgangs mit Ungewissheitssituationen in videographisch aufbereiteten Fällen

(vgl. Paseka et al. 2018) geht es in der Arbeit mit Spielfilmen darum, die Sinnerschließungsangebote, die der Spielfilm in den gezeigten Gewissheiten und dahinterliegenden Plausibilisierungen konstruiert, zu dekonstruieren.

Kasuistisches Arbeiten mit Spielfilmen bleibt jedoch methodisch nicht bei der Dekonstruktion stehen. Methodisch komplementär zur Dekonstruktion filmischer Repräsentationslogiken verhält sich die theoriegeleitete *Rekonstruktion* von in Spielfilmen sichtbar werdenden Bezugsproblemen des pädagogischen Feldes und ihrer Bearbeitung. Insofern Spielfilme populäres Wissen über Schule, Unterricht und Lehrerhandeln aufnehmen und filmisch zur Darstellung bringen, greifen sie auch bestimmte schulische Strukturprobleme auf, die wiederum rekonstruktiv erschlossen werden können. Am Beispiel der ausgewählten Szenen aus „Ausreichend“ haben wir exemplarisch gezeigt, wie solche Strukturprobleme – hier die Komplexität der Lehrer-Schüler-Beziehung (Szene 1) und das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischen Selbstansprüchen und Strukturen der Institution (Szene 2) – im Spielfilm sichtbar werden. An solchen Bezugsproblemen des schulischen Feldes kann Kasuistik im Kontext der Lehrerbildung ansetzen und Professionalisierungsansprüche pädagogischen Handelns zum Thema machen.

Für ein erweitertes Verständnis von Erkenntnisquellen und Datentypen in der Kasuistik zu argumentieren, zielt nicht darauf, Wernets Plädoyer für eine wirklichkeitswissenschaftliche Fundierung der Kasuistik zu widersprechen. Lehrerspielfilme als kasuistisches Medium für analytische und reflexive Sinnerschließungen des pädagogischen Feldes anzusehen, setzt das Wissen um und den Gebrauch von sozialwissenschaftlichen Methoden des „reading film“ (Denzin 2009) voraus. Insofern Lehrerspielfilme und deren Inszenierungen des pädagogischen Alltags auf populäre Vorstellungen von Schule und Unterricht rekurrieren, erzeugen sie auch bei den Zuschauerinnen und Zuschauern dieser Filme nicht zuletzt emotional-identifikatorische Resonanzen. Gerade im Kontext der Lehrerbildung erscheint das Vorhaben, Ausschnitte aus diesen Filmen aspekthaft als Fälle für kasuistisches Arbeiten theoretisch zu bestimmen, durchaus lohnenswert: Das kasuistische Arbeiten mit den dramaturgisch verdichteten Narrationen von Lehrerspielfilmen hat das Potenzial sowohl kulturell wirkmächtige Konstruktionen über Lehrerhandeln, Schule und Unterricht freizulegen als auch entsprechende subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden aufzudecken und dann beide – kulturelle Konstruktionen wie subjektive Theorien – über die Konfrontation mit erziehungswissenschaftlichen Bezugstheorien bearbeitbar zu machen. Für kasuistisches Arbeiten mit dem Medium Film ist diese dreifache Bezugnahme auf gesellschaftlich wirkmächtige ästhetische Bilder, subjektive Vorstellungen sowie erziehungswissenschaftlich-theoretische Rahmungen methodologisch unausweichlich. Wie diese Relationierung in Bezug auf das Medium Lehrerspielfilm in der kasuistischen Praxis gelingt und vor welchen Herausforderungen die kasuistische Lehrerbildung dabei in situ steht, ist dann eine empirische Frage.

Literatur

Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 10, 2, S. 216-233.

Dalton, Mary M. (2010): The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies. Counterpoints Band 256. New York: Peter Lang Publishing.

Denzin, Norman K. (2009): Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 416-428.

Dinkelaker, Jörg (2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lern-Lehrveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-117.

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Giesecke, Hermann (2007): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/ München: Juventa (9.Aufl.).

Greiner, Ulrike/Vorauer, Markus (Hrsg.) (2007): Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm: Helden oder Gescheiterte? Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Helsper, Werner (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 15–34.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.

Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, 3, S. 333-349.

Krämer, Sybille (2008): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2000): Einführung in die Erzähltheorie. München: C. H. Beck.

Paseka, Angelika/Hinzke, Jan-Hendrik/Maleyka, Kathrin (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen – die Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit im Unterricht und Lehrerhandeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-332.

Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (2016): Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Sascha (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-156.

Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Proske, Matthias/Niessen, Anne (2017): Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6, S. 3-13.

Reh, Sabine/Geiling, Ute/Heinzel, Friederike (2010): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 911-924.

Reh, Sabine (2012): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: de Boer, Heike /Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–169.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquelle eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, 3, S. 350-367.

Weber, Jean-Marie/Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.) (2018): Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüre von Lehrerfilmen. Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Wernet, Andreas (o.J.): Fortsetzungsantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft für das Projekt „Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat". https://www.iew.phil.uni-hannover.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/AKURAT_Fortsetzungsantrag.pdf [Zugriff: 20.05.2019].

Kristina Geiger, Petra Strehmel

Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen

Ergebnisse zweier empirischer Studien

1 Einleitung

In der Sozialwirtschaft mit ihren Angeboten personenbezogener sozialer Dienstleistungen gilt das Personal als wichtigste Ressource für eine gute Qualität der Angebote. In der Kindertagesbetreuung geht es darum, Kindern in pädagogischen Interaktionen Lerngelegenheiten und Lernanlässe zur Verfügung zu stellen und sie darin zu fördern, ihre Potenziale zu entfalten und – im Sinne des SGB VIII – sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu entwickeln (Strehmel 2017).

Nicht erst seit dem Erscheinen des Fachkräftebarometer 2017 (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017) wurde immer deutlicher, dass im Bereich der frühen Bildung – und nicht nur hier – qualifizierte Fachkräfte fehlen. Bereits jetzt befinden sich zu wenig qualifizierte Fachkräfte für die pädagogische Arbeit in Kitas auf dem Arbeitsmarkt (ebd.: 182) und angesichts der nach wie vor ungebremsten Dynamik des Feldes werden bis 2025 mehr als 300.000 zusätzliche Kräfte gebraucht, um die Ersatzbedarfe sowie Mehrbedarfe durch unerfüllte Elternwünsche bzw. Verbesserungen der Personalschlüssel zu decken (Rauschenbach/Schilling/Meiner-Teubner 2017). Weitere Bedarfe – etwa durch den flächendeckenden Ausbau der Ganztagsbetreuung an Grundschulen mit einem entsprechenden Rechtsanspruch für die Eltern, wie im Koalitionsvertrag der Bundesregierung vorgesehen, – sind dabei noch gar nicht berücksichtigt.

Aus der Perspektive von Trägern und Kindertageseinrichtungen zeigt sich dieser Mangel an qualifizierten Kräften in der zunehmenden Schwierigkeit, geeignete Bewerberinnen und Bewerber für freie Stellen zu finden und qualifizierte Fachkräfte an sich zu binden. Dadurch wie auch durch gewachsene Ansprüche an die pädagogische Qualität wird die Auseinandersetzung der Träger und der Kindertageseinrichtungen mit dem Personalmanagement immer wichtiger.

Zwei neuere und sich ergänzende empirische Studien (Strehmel/Overmann 2018, Geiger i.V.) befassen sich mit der Frage, wie die Personalverantwortlichen in Kindertageseinrichtungen die Personalarbeit konzipieren, steuern und betreiben. Die beiden, im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte[1] am Deutschen Jugendinstitut e.V. entstandenen Studien beschreiben und analysieren mit unterschiedlichen – qualitativen und quantitativen – empirischen Zugängen Strategien und Maßnahmen der Personalentwicklung. In diesem Beitrag wird ein Schwerpunkt auf Fragen der Personalgewinnung und der Personalbindung gelegt.

2 Theoretischer Rahmen

Kita-Träger sind Organisationen, welche Kindertageseinrichtungen betreiben, d.h. Angebote der Kindertagesbetreuung organisieren, materielle Ressourcen beschaffen, Räume bereitstellen und Personal einstellen. Träger setzen die Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit und sind als Arbeitgeber verantwortlich für das Profil ihrer Einrichtungen, für die Verwaltung und die Beschaffung von Ressourcen sowie für das Personalmanagement (Peucker/Pluto/Santen 2017: 29f.).

Die Landschaft der Kita-Träger in Deutschland ist äußerst vielfältig. Etwa ein Drittel der Kindertageseinrichtungen wird von Kommunen betrieben, ein weiteres Drittel von kirchlichen Trägern und ein knappes Drittel von freien, nicht-kirchlichen Trägern, die meistens in Spitzenverbänden oder anderen freien Zusammenschlüssen von Kita-Trägern organisiert sind. Privat-gewerbliche Träger spielen bislang mit nur 3% der Einrichtungen eine eher untergeordnete Rolle (Strehmel/Overmann 2018: 18).

Träger und ihre Einrichtungen unterscheiden sich erheblich voneinander hinsichtlich ihrer pädagogischen Ausrichtung, ihrer Angebotsprofile und ihrer Größe. Kinder und Familien wie auch das Kita-Personal sind heterogener geworden und die Teams gewachsen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017: 58ff.), verbunden mit neuen Herausforderungen im Personalmanagement.

Ziele des Personalmanagements in Kindertageseinrichtungen sind zum einen die Sicherstellung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität und zum anderen die Sorge um das Personal: dessen professionelle Weiterentwicklung wie auch dessen Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsfähigkeit (Strehmel 2017: 149). Nach Becker (2009: 218) meint Personalentwicklung „alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Organisation oder Person zielorientiert geplant, realisiert und evaluiert werden."

In beiden Studien wird ein breites Verständnis von Personalentwicklung zugrunde gelegt: In der quantitativen Studie umfasst Personalentwicklung sämtliche Maßnahmen zur individuellen und teambezogenen Weiterentwicklung des Personals (Fach- und Leitungskräfte) unter Berücksichtigung der Ziele der Einrichtung. Es werden Personalentwicklungsmaßnahmen, die auf die Gewinnung, Bindung, Integration, Qualifizierung und Gesundheitsförderung

1 Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte nimmt u.a. Fragen des Arbeitsmarktes und der Personalentwicklung im System der Kindertagesbetreuung in den Blick (weiterbildungsinitiative.de).

des Personals abzielen, explizit einbezogen. Dies schließt auch Maßnahmen der persönlichen Weiterentwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ein (Geiger i.V.). In der qualitativen Studie wird Personalentwicklung definiert als

> „Aufgabenbereich, in dem Lern- und Entwicklungsprozesse der Beschäftigten innerhalb der Organisation (hier: in Kindertageseinrichtungen) gezielt angestoßen und begleitet werden, um einerseits den organisationalen Zielen der Einrichtung gerecht zu werden (z.B. gute pädagogische Qualität in Kitas) und andererseits die professionelle und persönliche Weiterentwicklung der Fach- und Führungskräfte zu ermöglichen und voranzutreiben" (Strehmel/Overmann 2018: 11).

Zur Personalentwicklung gehören die Personalplanung, die Personalgewinnung und die Einarbeitung (Onboarding) ebenso wie die Personalpflege und die Personalführung, die neben der Orientierung und Unterstützung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch ihre Bindung an den Kita-Träger bzw. die Einrichtung zum Ziel hat, sowie Fortbildungsmaßnahmen und andere Lerngelegenheiten und Lernanlässen zur professionellen Weiterentwicklung innerhalb und außerhalb der Einrichtung (ebd.).

Zur *Personalgewinnung* gehören die Personalplanung, die Rekrutierung von Bewerberinnen und Bewerbern sowie die Personalauswahl. Bei der Personalplanung geht es beispielsweise um die Antizipation von Ersatzbedarf im Team sowie Überlegungen zu veränderten Bedarfen im Zuge der Ausweitung oder Umstrukturierung von Angeboten. Mit dem Ziel der Personalbeschaffung entwickeln Träger und Einrichtungen Strategien, um potentielle Bewerberinnen und Bewerber für ihre Organisation zu interessieren und durch attraktive Arbeitsbedingungen anzulocken. Bei der Personalauswahl geht es um die Passung zwischen den Anforderungen einer Stelle auf der einen Seite und dem Qualifikationsprofil der Bewerberinnen und Bewerber auf der anderen Seite. Angesichts der Arbeitsmarktsituation stellt sich aber die Frage, inwieweit eine solche Passung immer gelingt oder Personalentwicklungsmaßnahmen für neu eingestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die den Anforderungen noch nicht gerecht werden, von Anfang an einzuplanen sind.

Personalführung umfasst neben unmittelbaren Aufgaben der Kommunikation, Koordination und Arbeitsorganisation auch die Bindung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an die Trägerorganisation. Mit einem wertschätzenden, fairen und fördernden (transformationalen) Führungsstil, welcher Partizipation ermöglicht und Entwicklungsoptionen aufzeigt, tragen die Personalverantwortlichen zum Wohlbefinden und zur Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten bei und motivieren sie damit, sich langfristig an den Träger zu binden (Strehmel/Overmann 2018). Neben der Organisationskultur spielen dabei auch attraktive Arbeitsbedingungen eine wichtige Rolle. Mit solchen Strategien der *Personalbindung* versuchen Träger und Einrichtungen, dem Personal das Gefühl zu geben, dass es sich lohnt, bei ihrem derzeitigen Arbeitgeber zu bleiben.

3 Empirische Methoden

Gegenstand beider Untersuchungen ist die Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Dabei werden zwei Perspektiven in den Blick genommen: Die qualitative Studie fokussiert auf Ziele, Strategien und die Rolle der Träger, die quantitative Erhebung nimmt die Perspektive der Kindertageseinrichtungen auf das Thema in den Blick.

In beiden empirischen Studien wurden Strategien und Maßnahmen der Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen untersucht. Während in der quantitativen Studie die Einrichtungen angeschrieben wurden, wurden in der qualitativen Studie zuerst die Personalverantwortlichen für die Kitas bei ausgewählten Trägern interviewt (i.d.R. die Vorgesetzten der Leitungskräfte) und anschließend Leitungskräfte sowie andere verantwortliche Personen für die Personalentwicklung (z.B. Fachberatungen) befragt. Die beiden Studien können somit einander ergänzen: Während in der quantitativen Studie mit einer großen Stichprobe Trends im Arbeitsfeld sowie Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen der Träger und Personalentwicklungsstrategien ermittelt werden können, beschreibt die qualitative Studie Maßnahmen im jeweiligen Trägerkontext und informiert exemplarisch und vertiefend über die Bandbreite möglicher Personalentwicklungsstrategien.

3.1 Quantitative Studie

Die quantitative Studie zur Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen entstand im Rahmen einer Kooperation zwischen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte und dem Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ des Deutschen Jugendinstituts e.V. Sie ist als Einrichtungsbefragung angelegt und richtet sich an Kindertageseinrichtungen in Deutschland, die nicht ausschließlich Schulkinder betreuen (Geiger i.V.).

Im Rahmen einer bundesweiten repräsentativen Befragung von 1.431 Kindertageseinrichtungen (ohne reine Horte) wurden im Winter/Frühjahr 2017/2018 Daten zu unterschiedlichen Aspekten von Personalentwicklung erhoben. Der Papierfragebogen umfasst insgesamt 112 meist geschlossene, zum geringen Teil auch offene Antwortformate und gliedert sich in Fragen zur Einrichtung, zum pädagogischen Personal, zur Einrichtungsleitung, zur Personalsituation, zu den Rahmenbedingungen für die Personalentwicklung, zu ausgewählten Aspekten der Personalentwicklung, zum Träger sowie Fragen zur Zusammenarbeit mit dem Träger. Die Rücklaufquote beträgt 38%.

Die erhobenen Daten wurden in ein SPSS-Datenfile übertragen. Die überwiegend mit Hilfe eines standardisierten Antwortformats gewonnenen Daten wurden einer ausführlichen Datenkontrolle und Datenbereinigung unterzogen. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe deskriptiver und interferenzstatistischer Verfahren (ebd.).

3.2 Qualitative Studie

Die qualitative Studie wurde im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte konzipiert. Theoretische Grundlage der qualitativen Studie ist das tätigkeitstheoretische Modell von Engeström (2008), welches u.a. die subjektiven Ziele und Schwerpunkte der Personalverantwortlichen, ihre Methoden und Instrumente, sowie die Arbeitsteilung innerhalb der Organisation in ihrem Zusammenspiel darstellt und mit dem sich für verschiedene Bereiche der Personalentwicklung Arbeitssysteme beschreiben lassen (Strehmel/Overmann 2018).

Nach einer Exploration der Trägerlandschaft mittels Dokumentenanalysen und Experteninterviews wurde die qualitative Untersuchung als multiple Fallstudie (Yin 2014) angelegt.

Vier Kita-Träger aus verschiedenen Kontexten (Kommune, kirchlicher Träger, Sozialunternehmen und Elterninitiative) wurden ausgewählt. Sie waren unterschiedlich groß und in verschiedenen regionalen Strukturen (Stadt – Land) und Teilen der Republik angesiedelt (ausführlich Strehmel/Overmann 2018: 28ff.).

Zunächst wurden Dokumente der ausgewählten Träger im Hinblick auf die Organisationsstruktur, Personalsituation und das Personalmanagement hin analysiert. Die Personalverantwortlichen wurden mittels leitfadengestützter qualitativer Interviews befragt. Die Interviewleitfäden thematisieren, neben den Qualifikationen der Befragten und den Trägerstrukturen, die Ansätze, Strategien und Maßnahmen zur Personalgewinnung, zur Einarbeitung, zur Personalführung, -bindung und -entwicklung beim jeweiligen Träger sowie die Einschätzung künftiger Herausforderungen für das Personalmanagement.

In der Auswertung wurde das qualitative Material (Dokumente und Interviewtranskripte) zunächst für jeden der ausgewählten Träger entlang der deduktiv aus dem theoretischen Rahmen abgeleiteten Kategorien (vgl. Engeström 2008) beschrieben und analysiert. Anschließend wurden die Befunde der Fallstudien gegenübergestellt und miteinander verglichen. Daraus ergab sich ein Katalog möglicher Personalentwicklungsmaßnahmen, welcher die Bandbreite der Maßnahmen und Strategien zur Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung bei den ausgewählten Trägern strukturiert abbildet (ebd.).

4 Ergebnisse

Sowohl Träger als auch Kindertageseinrichtungen setzen sich aktuell mit der Personalentwicklung auseinander, wie die Ergebnisse der beiden Studien zeigen.

Anlässe für Personalentwicklungsmaßnahmen aus Perspektive der Träger sind vor allem der Fachkräftemangel sowie die erforderliche Konsolidierung bzw. Weiterentwicklung der Qualität nach einer Phase der Expansion etwa durch den Krippenausbau (Strehmel/Overmann 2018). Die Strategien der Träger umfassen häufig übergreifende Angebote für alle Beschäftigten sowie Maßnahmen zur Einbindung und Förderung der Leitungskräfte, während das Personalmanagement für die pädagogischen Fachkräfte in der Regel an die Einrichtungsleitungen delegiert ist (ebd.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die quantitative Studie (Geiger i.V.): Von den abgefragten personal- und organisationsbezogenen Themen wird der Teamentwicklung seitens der Einrichtungen die größte Aufmerksamkeit geschenkt, in über 70% der Einrichtungen erfolgt zum Zeitpunkt der Befragung eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema. Aber auch mit der Weiterbildung und der Förderung des Personals in seiner beruflichen Entwicklung beschäftigen sich viele Einrichtungen intensiv (60% und 49%). Die Personalgewinnung und die Personalbindung sind ebenfalls wichtige Themen, mit denen sich viele Kitas intensiv beschäftigen (50% und 62%) Anders als beispielsweise bei der Teamentwicklung oder der Weiterbildung gibt es aber jeweils auch einen nicht unerheblichen Anteil an Einrichtungen, der sich diesen Themen nicht widmet (22% und 13%). Mit der Personalgewinnung setzen sich deutlich größere Anteile von Einrichtungen mit unbesetzten Stellen (82%) intensiv auseinander als Einrichtungen ohne unbesetzte Stellen (37%) ($n=1.334$; $p \leq 0{,}001$). Neben Aufgaben der Personalentwicklung binden Aufgaben der Organisationsentwicklung

wie Qualitätsmanagementverfahren und die (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Konzeption Kapazitäten. Die Gesundheitsförderung und die Bezahlung des Personals sind Themen, mit denen sich die Einrichtungen weniger intensiv beschäftigen (36% und 28%).

4.1 Personalsituation

Nach den Befunden der quantitativen Studie sind zum Zeitpunkt der Befragung in 27% der Kindertageseinrichtungen eine oder mehr Stellen unbesetzt. Von längerfristig unbesetzten Stellen sind 13% der Einrichtungen betroffen (Geiger i.V.). Ein Vergleich mit den Befunden der AQUA-Studie deutet auf eine zunehmend angespannte Personalsituation in den Kindertageseinrichtungen seit 2012 hin (Schreyer et al. 2014).

Dementsprechend bereitet es nur sehr wenigen Einrichtungen keine Probleme, geeignetes Personal zu finden. 88% der Einrichtungen geben an, dass es schwierig (48%) bzw. eher schwierig (40%) ist, offene Stellen mit pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (ohne Leitungsfunktion) zu besetzen (Geiger i.V.). Vergleichsweise wenige Einrichtungen (9%) haben (eher) keine Probleme und weitere 3% haben keine Erfahrung bei der Besetzung von Stellen mit geeigneten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Herausforderungen bei der Personalsuche fallen regional unterschiedlich aus. So ist der Anteil der Einrichtungen, der die Situation als sehr schwierig beschreibt, in Großstädten (58%) noch einmal deutlich höher als in anderen Stadt- und Gemeindetypen, wie beispielsweise in kleineren Kleinstädten (42%). Obgleich auch andere Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe – wie z.B. Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung, (Allgemeiner) Sozialer Dienst – die Personalsuche als herausfordernd beschreiben, gestaltet sich diese im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung vergleichsweise schwieriger (Santen 2018, Seckinger et al. 2016).

Tabelle 1: Wesentliche Gründe für Probleme der Personalgewinnung (Kitas in %; Mehrfachnennungen)

Es mangelt an Bewerbern/-innen mit den Qualifikationen, die wir brauchen.	82
Es gibt nicht genug pädagogisches Personal.	72
Wir stehen in Konkurrenz zu anderen Kindertageseinrichtungen.	33
Die Bezahlung bei uns ist nicht attraktiv genug.	27
Unser Standort ist nicht attraktiv genug.	11
Länderrechtliche Regelungen verhindern die Einstellung von pädagogischem Personal.	7
Die Entwicklungsmöglichkeiten bei uns sind nicht attraktiv genug.	7
Wir stehen in Konkurrenz zu anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe.	7
Das pädagogische Personal ist nicht mobil genug.	6
Sonstige Gründe[2]	12

Quelle: Geiger i.V. (n=1.198; nur Kitas, in denen es eher schwierig oder schwierig ist, geeignetes pädagogisches Personal (ohne Leitungsfunktion) zu finden)

2 Unter die sonstigen Gründe fallen z.B. Befristung, mangelnde Passung zwischen Wunscharbeitszeiten und Bedarf der Einrichtung, teurer Wohnraum und konfessionsgebundene Einstellungen.

Wesentliche Gründe für Probleme bei der Personalgewinnung liegen aus Sicht der Einrichtungen im Personalmangel allgemein und weniger in den Arbeitsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten in den Einrichtungen oder regionalen Gegebenheiten (Tabelle 1). Für mehr als drei Viertel der Einrichtungen ist der Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern mit den benötigten Qualifikationen ein wesentlicher Grund für die Schwierigkeiten, geeignetes pädagogisches Personal zu gewinnen.

Die Personalgewinnungsprobleme haben – so die Ergebnisse der quantitativen Einrichtungsbefragung – konkrete Auswirkungen auf die Personal- und Organisationsentwicklung in den betroffenen Einrichtungen (Tabelle 2). Einschränkungen betreffen die inhaltliche Ausgestaltung der Angebote, die Erweiterung von Angeboten und die Weiterentwicklung der Einrichtung als Ganzes. Über drei von zehn Einrichtungen fehlt die nötige Zeit für die Weiterbildung des bestehenden Personals.

Tabelle 2: Wesentliche Auswirkungen von Problemen der Personalgewinnung (Kitas in %; Mehrfachnennungen)

Wir konnten nicht alle inhaltlichen Schwerpunkte nach unseren Vorstellungen gestalten.	39
Es fehlte die Zeit für die Entwicklung des pädagogischen Personals, z.B. für Fort- und Weiterbildung.	31
Zusätzliche Angebote konnten nicht angeboten werden.	31
Wir konnten die Einrichtung nicht so weiterentwickeln, wie wir es geplant hatten.	30
Stellen für Fach-/Ergänzungskräfte blieben in unserer Einrichtung lange unbesetzt.	26
Wir mussten Personal ohne die gewünschten Qualifikationen einstellen.	25
Wir mussten viel nachqualifizieren.	16
Die Anzahl der angebotenen Plätze wurde geringer oder konnte nicht wie geplant ausgebaut werden.	10
Wir mussten unsere Öffnungszeiten kürzen.	5
Die Leitungsposition blieb in unserer Einrichtung lange unbesetzt.	3
Sonstige Auswirkungen	12

Quelle: Geiger i.V. (n=1.221; nur Einrichtungen, in denen es eher schwierig oder schwierig ist, geeignetes pädagogisches Personal (ohne Leitungsfunktion) zu finden)

4.2 Personalgewinnungsstrategien

Um ihren Bedarf an qualifiziertem Personal zu decken, haben die Träger von Kindertageseinrichtungen unterschiedliche Strategien entwickelt, ebenso die Einrichtungen selbst: Das breite Repertoire an Maßnahmen zur Gewinnung von Personal, über das in den Fallstudien der qualitativen Studie berichtet wird, umfasst beispielsweise eine Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit im Internet, die Entwicklung von Imagebroschüren und Flyern sowie die Präsenz auf Jobmessen. Darüber hinaus pflegen Träger verstärkt Kontakte zu Ausbildungsstätten. Auch durch interessante fachliche Konzeptionen der Einrichtungen (zum Beispiel Familienzentren) oder informelle Netzwerke („Mitarbeiter werben Mitarbeiter“) gelingt es einigen

Trägern, neues Personal zu gewinnen. Weitere Strategien sind die Kontaktpflege zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Auszeit oder eine flexible Einstellungspolitik, mit der qualifizierte Fachkräfte auch ohne Stellenvakanz zum Beispiel zunächst für den Vertretungspool vertraglich gebunden werden. Dies setzt freilich entsprechende finanzielle Spielräume der Träger voraus (Strehmel/Overmann 2018).

Die Befunde der quantitativen Studie zeigen, dass fast alle Kindertageseinrichtungen (97%) Personalgewinnungsstrategien nutzen, wobei Maßnahmen für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger dominieren (Tabelle 3).

Tabelle 3: Maßnahmen der Personalgewinnung und -förderung in Kitas (Kitas in %; Mehrfachnennungen)

Maßnahmen für Berufseinsteiger/innen	
Angebot von Praktika	84
Begleitung von Praktikant/-innen durch Praxisanleiter/innen oder Mentor/-innen	82
Kooperation mit Berufs-/Fachschulen	65
Stellen für Personen im FSJ, FÖJ und BFD	42
Angebot von praxisintegrierter Ausbildung zum/r Erzieher/in (PiA, OptiPrax)	41
Angebot von berufsbegleitender Teilzeitausbildung	35
Kooperation mit (Fach-)Hochschulen und Universitäten	24
Betrieb einer eigenen Ausbildungsstätte durch den Träger, z.B. Fachschule, Fachakademie	4
Maßnahmen für Fach- und Leitungskräfte sowie Berufsrückkehrer/innen	
Angebot von Betreuungsplätzen für eigene Kinder der pädagogischen Fachkräfte	39
Systematische Einarbeitung (Einarbeitungskonzept)	37
Flexible Arbeitszeitmodelle	35
Spezielle Fort- und Weiterbildung für neu eingestellte pädagogische Fachkräfte (inklusive Berufsrückkehrer/innen)	30
Mentor/-innen, die die Einarbeitung begleiten	26
Verzicht auf Befristung bei Neueinstellungen	25
Angebot von Personalwohnungen oder Hilfe bei der Wohnungssuche	7
Überdurchschnittliche Bezahlung und Arbeitsmarktzulage	5
Sonstige Maßnahmen	4
Keine Maßnahmen	3

Quelle: Geiger i.V. (n=1.424)

So zählen Praktikumsplätze (84% der Kitas) und eine Praktikumsbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren (82% der Kitas) bei den meisten der befragten Kindertageseinrichtungen zu den Maßnahmen der Personalgewinnung, während Maßnahmen für Fach- und Leitungskräfte sowie Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer deutlich seltener sind. Die

häufigste Maßnahme dieser Kategorie ist das Angebot von Betreuungsplätzen für eigene Kinder der pädagogischen Fachkräfte (39% der Kitas).

Welche Maßnahmen ergriffen werden, unterscheidet sich zum Teil erheblich zwischen den Einrichtungen. Im Rahmen multivariater Analysen zeigen die Daten der quantitativen Studie (n=1.296), dass – je nach Personalgewinnungsmaßnahme – die Teamgröße, die Trägergröße/-struktur, die Alterszusammensetzung der Teams, regionale Aspekte (Gemeindetyp, Ost-West) und die Personalsituation (repräsentiert durch unbesetzte Stellen, Anzahl Neueinstellungen) mit der Frage, ob eine Personalgewinnungsstrategie vorliegt, korrespondieren: So ist die Wahrscheinlichkeit für Maßnahmen wie z.B. das Angebot von Personalwohnungen oder die Hilfe bei der Wohnungssuche sowie der Verzicht auf Befristung bei Neueinstellungen, in Kitas in Großstädten (teilweise auch in Mittelstädten) gegenüber Kitas in kleineren Kleinstädten erhöht. In Einrichtungen großer Träger, die weitere Kindertageseinrichtungen und sonstige Angebote innerhalb bzw. außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe haben, ist die Wahrscheinlichkeit gegenüber Kitas kleiner Träger mit genau einer Kindertageseinrichtung z.B. für den Betrieb einer eigenen Ausbildungsstätte oder spezielle Fort- und Weiterbildungen für neu eingestellte pädagogische Fachkräfte oder die Begleitung der Einarbeitung durch Mentorinnen bzw. Mentoren, deutlich erhöht. Während für fast alle der abgefragten Maßnahmen eine mit zunehmender Teamgröße steigende Wahrscheinlichkeit vorliegt, dass diese in der Einrichtung genutzt werden, gehen von der Art des Trägers bei fast keiner der abgefragten Maßnahmen eigene Effekte aus.

4.3 Personalbindungsstrategien

4.3.1 Die Maßnahmen im Vergleich

Nach den Befunden der quantitativen Studie kommen in fast allen Einrichtungen (96%) Maßnahmen zur Personalbindung zum Einsatz, wobei die große Mehrzahl der Einrichtungen (87%) auf eine Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls durch gemeinsame Veranstaltungen wie Teamtage, Feste oder Ausflüge setzt (Tab. 4). Andere Personalbindungsmaßnahmen, wie z.B. ein großes Fort- und Weiterbildungsangebot (58%) und Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zum Beispiel durch flexible Arbeitszeitmodelle (56%), bleiben dahinter deutlich zurück.

Tabelle 4: Maßnahmen der Personalbindung in Kitas (Kitas in %; Mehrfachnennungen)

Maßnahme	%
Gemeinsame Veranstaltungen, z.B. Teamtage, Feste oder Ausflüge	88
Großes Fort- und Weiterbildungsangebot für die pädagogischen Fachkräfte	59
Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, z.B. flexible Arbeitszeitmodelle	56
Verzicht auf Befristung bei Neueinstellungen	28
Vielfältige Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten für die pädagogischen Fachkräfte	16
Spezielle Vergünstigungen, z.B. im öffentlichen Nahverkehr	14
Maßnahmen im Bereich Vergütung und Eingruppierung	14
Sonstige Maßnahmen	5
Keine Maßnahmen	4

Quelle: Geiger i.V. (n=1.423)

Welche Maßnahmen der Personalbindung genutzt werden, variiert zum Teil erheblich zwischen den Kindertageseinrichtungen. Im Rahmen multivariater Analysen zeigen die Daten der quantitativen Studie (n=1.296), dass – je nach Personalbindungsmaßnahme – die Teamgröße, die Trägergröße/-struktur, der Art des Trägers, die Alterszusammensetzung der Teams, regionale Aspekte (Gemeindetyp, Ost-West) und die Personalsituation (repräsentiert durch unbesetzte Stellen, Anzahl Neueinstellungen) mit der Frage, ob eine Personalbindungsstrategie vorliegt, korrespondieren: Ein Teil der Maßnahmen kommt eher zum Einsatz, wenn offene Stellen vorliegen. So ist die Wahrscheinlichkeit für den Verzicht auf Befristung bei Neueinstellungen und spezielle Vergünstigungen im öffentlichen Nahverkehr in Einrichtungen mit offenen Stellen gegenüber Einrichtungen ohne offene Stellen erhöht. In Kitas mit jüngeren Teams (teilweise auch in altersgemischten Teams) ist die Wahrscheinlichkeit gegenüber Kitas mit älteren Teams z.B. für gemeinsame Veranstaltungen, vielfältige Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten und spezielle Vergünstigungen (z.B. im öffentlichen Nahverkehr) erhöht. Eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für ein großes Fort- und Weiterbildungsangebot und vielfältige Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten gibt es in Kitas großer Träger mit weiteren Kindertageseinrichtungen und anderen Angeboten innerhalb bzw. außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber Kitas kleiner Träger mit genau einer Kindertageseinrichtung und keinen weiteren Einrichtungen.

4.3.2 Einarbeitung mit dem Ziel der Personalbindung

Um eine frühe Identifikation neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem Träger zu fördern, entwickeln diese – so zeigen die Befunde der qualitativen Studie – Einarbeitungskonzepte. So werden beispielsweise bei Trägern mit mehreren Einrichtungen Begrüßungs- oder Willkommensworkshops angeboten. In den Begrüßungsworkshops haben die neu eingestellten Fachkräfte die Gelegenheit, den Träger mit seinem Leitbild sowie wichtige Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner persönlich kennenzulernen und erhalten Informationen über Strukturen, Regeln und Entwicklungsmöglichkeiten. In Willkommensworkshops geht

es vor allem um die Vermittlung von Zugehörigkeit über Wertschätzung und Identifikationsangebote.

Zur Einarbeitung werden nach den Ergebnissen der qualitativen Fallstudien den neuen pädagogischen Fachkräften manchmal Mentorinnen oder Mentoren zur Seite gestellt. Oder die Leitungskräfte führen Gespräche, welche auch die Planung der weiteren Personalentwicklung beinhalten. Einige Einrichtungen stellen neuen pädagogischen Fachkräften das QM-Handbuch oder Fachliteratur als Hilfestellung bei der Einarbeitung zur Verfügung.

Für die Einarbeitung neuer Leitungskräfte sehen die befragten Träger noch eher Entwicklungsbedarf, da Mentoring sich hier häufiger (zum Beispiel durch größere Entfernungen zwischen den Einrichtungen eines Trägers) als weniger erfolgreich erweist. In manchen Fällen führen die Dienstvorgesetzten der Leitungskräfte Einarbeitungsgespräche. Eine wichtige Bezugsgruppe für neue Leitungskräfte kann auch der einrichtungsübergreifende Leitungskreis auf Trägerebene sein. Hier werden neue Kräfte nicht nur über Trägerbelange informiert, sondern treffen andere Leitungskräfte, mit denen sie kollegiale Kontakte zur gegenseitigen Unterstützung aufbauen können.

Nach den Befunden der quantitativen Studie verfügen 70% der Kindertageseinrichtungen über ein Einarbeitungskonzept für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In fast allen Einrichtungen gibt es flankierende Einarbeitungsmaßnahmen, wobei Gespräche mit der Einrichtungsleitung, bzw. – wenn es um die Einarbeitung der Kita-Leitung geht – mit dem Vorgesetzten, am häufigsten sind (66% bzw. 89% der Kitas). In 68% bzw. 58% der Einrichtungen erhalten Kita-Leitungen bzw. pädagogische Fachkräfte Informationsmaterial (z.B. Qualitätsstandards). Darüber hinaus zählen Hospitation, kollegiale Beratung und die Einarbeitung durch eine Patin bzw. einen Paten und/oder eine Mentorin bzw. einen Mentor zu den begleitenden Maßnahmen für die Einarbeitung von Fachkräften, die häufiger angewendet werden (51%, 42% und 39% der Einrichtungen), während sich diese Maßnahmen deutlich seltener an Kita-Leitungen richten. Zusätzliche Fortbildungen im Rahmen der Einarbeitung sind eher für neue Leitungskräfte als für Fachkräfte ohne Leitungsfunktion vorgesehen (35% und 23%).

Insgesamt stehen aus Sicht der Kitas die Integration und Bindung der neuen Fachkräfte im Vordergrund flankierender Einarbeitungsmaßnahmen. Andere, überwiegend formal-qualifizierende Maßnahmen (Fortbildung, Supervision und Coaching) treten dahinter zurück (Geiger i.V.). Beide Studien zeigen, dass neue Leitungskräfte mit begleitenden Einarbeitungsmaßnahmen seltener erreicht werden.

4.3.3 Personalführung als Strategie der Personalbindung

Die qualitative Studie beschreibt Maßnahmen, mit denen Kita-Träger die Identifikation mit dem Arbeitgeber u.a. durch ihre Präsenz in den Einrichtungen, die zuverlässige Ansprechbarkeit sowie einrichtungsübergreifende Veranstaltungen fördern. Mit ihrer Präsenz signalisierten die Träger ihr Interesse an der Arbeit sowie ein offenes Ohr für die Belange des Personals.

Als Arbeitgeber bemühen sich die in der qualitativen Studie befragten Träger um Strukturen, die für das Personal transparent sind und über welche die jeweiligen Ansprechpersonen für die Beschäftigten erreichbar sind. Bei trägerinternen, einrichtungsübergreifenden Veranstaltungen wird insbesondere darauf geachtet, dass Zeit zur Begegnung und zum kollegialen

Austausch zur Verfügung steht und sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Teil einer größeren Trägerorganisation erleben können. Weitere Elemente sind transparente Kommunikationssysteme innerhalb und zwischen den Einrichtungen, eine Organisationskultur mit verlässlichen Strukturen im Besprechungswesen und Beteiligungsmöglichkeiten für das pädagogische Personal wie auch für die Leitungskräfte auf Einrichtungs- und Trägerebene.

Auf Trägerebene werden Leitungen der ausgewählten Trägerorganisationen, so zeigen die Ergebnisse der qualitativen Fallstudien, nicht nur über Belange der Organisation informiert, sondern bei Diskussionen zur Weiterentwicklung des Trägers mit einbezogen. Die so gestalteten Leitungskreise sind bei einigen der ausgewählten Träger ein Novum, das sie auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels entwickelt haben. Durch die Entwicklungsmaßnahmen im Leitungskreis entsteht bei den Leitungskräften ein Zugehörigkeitsgefühl zum Träger, verbunden mit gegenseitigem Vertrauen unter den Leitungskräften, das kollegiale Beratung ermöglicht und so zur professionellen Weiterentwicklung der Leitungskräfte beiträgt. Maßnahmen der Personalentwicklung durch Fort- und Weiterbildung werden teilweise trägerintern geplant und spezifisch für die Leitungskreise bzw. in anschließenden Teamtagen entwickelt. Weitere bindende Faktoren sind Unterstützungsstrukturen für die Kita-Teams beim Träger, zum Beispiel Fachberatung und Supervision. Anreize, sich langfristig beim Träger als Arbeitgeber zu engagieren, ergeben sich außerdem aus Förderangeboten für die Weiterbildung des Kita-Personals etwa für Fachberatung oder zur Spezialisierung in einem Bildungsbereich. Weitere Anreize werden durch trägerinterne Fachtage bzw. die Beteiligung an internationalen Austauschprogrammen gesetzt. Neben den Effekten für die professionelle Weiterentwicklung des Kita-Personals ist es den Trägern wichtig, die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu fördern und ihnen Wertschätzung zu signalisieren.

Mehr als drei von vier der in der quantitativen Studie befragten Einrichtungen (77%) geben an, dass es eine Ansprechpartnerin bzw. einen Ansprechpartner beim Träger für das Thema Personalentwicklung gibt (Geiger i.V.). Allerdings erhalten 35% der Einrichtungen nach eigenen Angaben nicht ausreichend Informationen vom Träger zum Thema Personalentwicklung und ein Drittel der Einrichtungen nimmt ihren Träger nicht als fachlich kompetent in Bezug auf das Thema Personalentwicklung wahr.

5 Diskussion

Der anhaltende Bedarf an pädagogischen Fachkräften sorgt dafür, dass die Gewinnung und Bindung von Personal für die Kindertagesbetreuung auch in den nächsten Jahren eine immense Herausforderung bleibt (Rauschenbach 2018). Es wurde deutlich, dass mit unbesetzten Stellen und einer reduzierten Auswahl qualifizierter Fachkräfte auch die Qualität der pädagogischen Arbeit infrage gestellt ist. Personal- und Organisationsentwicklung stehen im Fokus von Trägern sowie von Einrichtungen. Der Fachkräftemangel sorgt für einen Bedeutungszuwachs der Personalentwicklung. Er ist wesentlicher Anlass für die Träger, sich mit Personalentwicklung auseinanderzusetzen, und führt dazu, dass sich die Einrichtungen intensiver der Personalgewinnung widmen.

Für Träger und Einrichtungen nimmt daher die Gewinnung und Bindung von Fachkräften im Rahmen der Personalentwicklung einen hohen Stellenwert ein (Strehmel/Overmann 2018, Geiger i.V.).

Bei der Personalgewinnung setzen die Einrichtungen vor allem auf Maßnahmen zur Gewinnung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger. Maßnahmen für bereits im Arbeitsfeld tätige Fachkräfte sowie Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer wie Maßnahmen zur Sicherstellung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie flexible Arbeitszeitmodelle sind vergleichsweise seltenere Strategien.

Zur Personalbindung setzt die große Mehrzahl der Einrichtungen auf eine Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls durch gemeinsame Veranstaltungen wie Teamtage, Feste oder Ausflüge. Außerdem versuchen Träger und ein Teil der Einrichtungen das vorhandene Personal durch attraktive Arbeitsbedingungen (z.B. ein großes Fort- und Weiterbildungsangebot, Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf) an sich zu binden. Ebenso wichtig aus Trägersicht sind eine wertschätzende Personalführung und interessante Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten für das Personal.

Ein wachsender Anteil der Träger und Leitungskräfte ist dabei, sich im Hinblick auf das Personalmanagement zu professionalisieren, doch ist die durchdachte Planung und Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen längst noch nicht überall Selbstverständlichkeit im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung. Viele, aber längst nicht alle und vor allem größere Träger haben professionelle Personalentwicklungsstrategien entwickelt, hier ist eine hohe Dynamik im Hinblick auf die Professionalisierung des Arbeitsfeldes zu beobachten. Die Trägerlandschaft befindet sich in einem Umbruch: Es entstehen zunehmend größere Träger durch den Zusammenschluss zuvor vereinzelter Kitas kleiner Träger, um die fachliche Entwicklung der Einrichtungen professionell begleiten und sich auf dem Markt der Kindertagesbetreuung behaupten zu können. Einige kleinere Träger wie z.B. Elterninitiativen haben zu solchen Zusammenschlüssen Alternativen entwickelt, sich vernetzt und eigene Dachverbände gegründet, über die sie z.B. Fachberatung und Unterstützung in der Verwaltung sicherstellen, ohne ihre Autonomie aufzugeben (Strehmel/Overmann 2018). Insgesamt erscheint es wünschenswert, dass sich Träger ihrer Aufgaben als Arbeitgeber gewahr werden und sich entsprechend im Hinblick auf die Personalentwicklung weiter qualifizieren.

Literatur

Bayerisches Landesamt für Statistik (2018): Regionalisierte Bevölkerungsvorausberechnung für Bayern bis 2037. https://www.statistik.bayern.de/statistik/gebiet_bevoelkerung/demographischer_wandel/kreise/index.html [Zugriff: 07.05.2019].

Becker, Manfred (2009): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (5. Aufl.).

Engestrœm, Yrjö (2008): Entwickelnde Arbeitsforschung: Die Tätigkeitstheorie in der Praxis. Berlin: Lehmanns Media.

Geiger, Kristina (i.V.): Da ist mehr möglich – Bundesweite Befragung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zur Personalentwicklung (Arbeitstitel). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München.

Miles, Matthew B./Huberman, A. Michael/Saldaña, Johnny M. (2014): Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. London: Sage (3rd edition).

Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: BeltzJuventa.

Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias/Meiner-Teubner, Christiane (2017): Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. https:/ /www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/rauschenbach_schilling_plaetze_personal_finanzen.pdf [Zugriff: 22.03.2019].

Rosenstiel, Lutz von/Nerdinger, Friedemann W. (2011): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart: Schäffer Poeschel (7. Aufl.).

Santen, Eric van (2018): Personalbeschaffung und -bindung – Neue Herausforderungen durch veränderte Arbeitsmarktlage, dynamisierten Ausbildungsmarkt und gesellschaftlichen Wandel. Empirische Ergebnisse zu ASD und Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung. In: Jugendhilfe, 56, 6, S. 614-620.

Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/Santen, Eric van (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim und Basel: BeltzJuventa.

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Statistisches Bundesamt (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00096571 [Zugriff: 29.08.2019].

Strehmel, Petra (2017): Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen: Personalmanagement. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103-197.

Strehmel, Petra/Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 28. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/personalentwicklung-in-kindertageseinrichtungen/ [Zugriff:29.08. 2019].

Yin, Robert K. (2014): Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks: Sage.

Christina Buschle, Tina Friederich

Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität?

Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal

1 Einleitung

Das Personal in Kindertageseinrichtungen (Kita) steht vor hohen Anforderungen. Es hat den gesetzlichen Auftrag, Kinder zwischen ein und zehn Jahren in den Institutionen zu bilden, zu betreuen und zu erziehen, wobei insbesondere der Bildungsauftrag in den letzten Jahren gesellschaftlich in den Fokus gerückt ist. Dieser Auftrag ist nicht neu, jedoch sind die Erwartungen und Hoffnungen an frühkindliche Bildung deutlich gestiegen. Um frühkindliche Bildungsprozesse anzuregen, sind umfangreiche Kompetenzen der Fachkräfte, aber auch institutionelle Rahmenbedingungen notwendig, die eine hohe pädagogische Qualität in den Einrichtungen ermöglichen. Nationale wie internationale Studien zeigen jedoch, dass nur wenige Kitas eine hohe Qualität erzielen und somit nur selten die Bedingungen vorliegen, die hochwertige Bildungsprozesse wahrscheinlich machen (Anders 2013, Tietze et al. 2013, Kluczniok 2018).

Die pädagogische Qualität in Kitas wird wesentlich durch das Handeln des frühpädagogischen Personals bestimmt. Dieses beruht auf den in der Aus- und Weiterbildung, aber auch im Rahmen der individuellen und beruflichen Sozialisation erworbenen Kompetenzen. Der Aus- und Weiterbildung kommt eine zentrale Rolle für das berufliche Handeln zu, da dort aktuelle Erkenntnisse vermittelt, Handlungskompetenzen eingeübt und Reflexionsprozesse angeregt werden. Die Ausbildung stellt die Zugangsberechtigung zum Beruf dar, findet im Rahmen des formalen Bildungssystems statt und schließt mit dem Erwerb einer Qualifikation. Weiterbildungen basieren größtenteils auf dem Prinzip Freiwilligkeit, sind im Arbeitsfeld Kita überwiegend im non-formalen Bildungsbereich angesiedelt, eher kurzfristig angelegt und führen nur selten zum Erhalt von Zertifikaten. Dennoch wird mit dem Weiterbildungsbesuch die Hoffnung verbunden, dass Fachkräfte ihre Kompetenzen erhalten und weiterentwickeln und damit auch zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes beitragen (König/Buschle 2017).

Trotz dieser scheinbar klaren Trennung zwischen Aus- und Weiterbildung gilt in der Praxis bereits die Erzieher*innenausbildung als Weiterbildung. Weiterhin unterliegen die non-formalen Weiterbildungsangebote Limitierungen wie z.B. Kosten oder Zeit, die Fragen im Hinblick auf die Hoffnung, die mit ihnen verbunden wird, aufwerfen. Um sich der Beantwortung der Frage anzunähern, ob Weiterbildung ein Motor für den Erhalt von Professionalität sein kann, enthält der Beitrag einen systematischen Überblick über die Weiterbildungsmöglichkeiten und das Weiterbildungsverhalten des Kita-Personals.

Dafür wird dargelegt, was unter frühpädagogischer Professionalität verstanden wird und in welchem Zusammenhang diese mit der Aus- und Weiterbildung steht (2). Im Anschluss stehen Weiterbildungsmöglichkeiten sowie das Weiterbildungsverhalten des Kita-Personals im Mittelpunkt (3). Abschließend werden die dargestellten Befunde diskutiert (4) und ein Fazit gezogen (5). Insgesamt wird deutlich, dass Weiterbildung ein Motor für den Professionalitätserhalt des Kita-Personals sein kann, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen.

2 Professionalität in der frühen Bildung

Das Thema Professionalisierung ist insbesondere für pädagogische Berufe von zentraler Bedeutung. Pädagogische Tätigkeiten sind gekennzeichnet durch ihren Interaktionsbezug, d.h. das Handeln der Pädagog*innen besteht weitestgehend aus der Gestaltung von Interaktionen mit ihren Klient*innen. Dieses Merkmal ist auch zentral für professionelle Tätigkeiten, die sich nicht nur auf pädagogisches Handeln beziehen (bspw. Mediziner oder Juristen). Der Bezug auf Interaktionen und die zugrunde liegenden Theorien nach Schütze (1992/1996) und Oevermann (1996) machen jedoch auf eine Schwierigkeit aufmerksam, die professionelles Handeln zu bewältigen hat: Interaktionen werden immer von mindestens zwei Beteiligten getragen, d.h. die Ausgestaltung der Interaktion obliegt nicht nur den professionell Handelnden, sondern auch den Klient*innen. Damit sind die Qualität der Interaktion und das Ergebnis von den Teilnehmenden der Interaktion abhängig. Diese Abhängigkeit führt dazu, dass Professionalität kein Zustand ist, „sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende Leistung“ (Nittel 2000: 109). Die Vorbereitung auf ein solches Handeln muss gewährleisten, dass situativ und flexibel auf konkrete, aber unvorhersehbare Anforderungen professionell reagiert werden kann, die durch die Zusammenarbeit mit der Klientin bzw. dem Klienten entsteht. Dabei soll das Handeln eine hohe Qualität aufweisen, um die Anforderungen, die an die Professionellen gestellt werden, zu erfüllen. Nittel (2004) beschreibt Professionalität als eine „besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung“ (ebd.: 350) und auch Thole (2010) verweist auf ein neues Verständnis von Professionalität, bei dem es weniger auf Exklusivität als auf Qualität ankommt. In der frühen Bildung hat sich dieses Verständnis von Professionalität mit Bezug zum Themenfeld Qualität weitgehend etabliert (Cloos 2016).

In der Frühen Bildung hat sich neben anderen theoretischen Qualitätsbegriffen ein Qualitätskonzept durchgesetzt, welches Qualität als ein Konstrukt betrachtet, das quantifizierbar und messbar ist und meist in Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität unterteilt wird (Kluczniok 2018). Teil der Prozessqualität ist wiederum die Interaktionsqualität, die das Handeln des frühpädagogischen Personals einschließt. In Studien wurde gezeigt, dass die unterschiedlichen Qualitätsdimensionen zusammenwirken und verschiedene Merkmale von

Struktur- und Orientierungsqualität auf die Prozessqualität Einfluss nehmen. Insbesondere für Merkmale der Strukturqualität, wie die Qualifikation der Fachkräfte und die Fachkraft-Kind-Relation, gibt es belastbare Belege zu deren Einfluss auf die pädagogische Qualität und kindliche Entwicklungsergebnisse (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016). Zudem konnten internationale Studien zeigen, dass sich Kinder in Einrichtungen mit hoher pädagogischer Qualität besser entwickeln als in Einrichtungen mit mittlerer oder schlechter pädagogischer Qualität (Anders 2013). Neuere Studien, die nur noch die Interaktionsqualität in Bezug auf die Entwicklung der Kinder in den Blick nehmen, gehen davon aus, dass das Handeln der Fachkräfte ein wesentlicher Faktor ist (Pianta/La Paro/Hamre 2008). Die Frage, wie Qualität durch das Handeln des Personals erzielt wird, ist daher von hoher Bedeutung.

Somit wird es wichtig, die Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals in den Blick zu nehmen. Die Ausbildung legt den Grundstein für das professionelle Handeln, da in ihr notwendige Handlungskompetenzen für das Arbeitsfeld erworben werden sollen (KMK 2011, BAG BEK e.V. 2009). Bislang ist nicht immer eindeutig, mit welchen Kompetenzen das Personal in den Arbeitsmarkt einmündet. Dies zeigt sich exemplarisch anhand zweier Ausbildungswege, die zum Status der Fachkraft führen: die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher und das Studium der Kindheitspädagogik. Die Erzieher*innenausbildung ist generalistisch angelegt und zudem abhängig vom Bundesland unterschiedlich ausgestaltet (Janssen 2011), daher ist der Erwerb von ausbildungsspezifischen Kompetenzen für eine Tätigkeit in Kitas abhängig vom Ort unterschiedlich. Eine erste Studie hat Differenzen in den Tätigkeitsprofilen und Handlungsorientierungen zwischen Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen herausgearbeitet (Fuchs-Rechlin et al. 2017), aber die Gruppe der Kindheitspädagog*innen ist noch zu klein und zu divers, um Aussagen über deren Handlungskompetenzen zu machen, die diese in über 60 verschiedenen Studiengängen erworben haben (ebd.). Allerdings wird vermutet, dass das in der Ausbildung erworbene theoretische Wissen des Kita-Personals mit größer werdendem Abstand zur Ausbildung veraltet und von Erfahrungswissen überlagert wird (Thole/Cloos 2006). Entsprechend gewinnt die Weiterbildung zum Erhalt von Handlungskompetenzen an Bedeutung.

Die Teilnahme an Weiterbildung soll dazu beitragen, die Professionalität, die in der Ausbildung angebahnt wurde, zu erhalten, weiterzuentwickeln und damit die pädagogische Qualität zu sichern. Inzwischen liegen einige Studien vor, die das Weiterbildungsverhalten des Personals in Kitas betrachten (u.a. Buschle/Gruber 2018, Peucker et al. 2017, Beher/Walter 2012, Schneewind et al. 2012). Welche Auswirkungen die Teilnahme bspw. an bestimmten Formaten tatsächlich auf das Handeln der Fachkräfte hat, wird dabei vor allem themenspezifisch untersucht (zur Sprachentwicklung Egert 2015) oder auch zur Interaktionsqualität (Egert/Eckhardt/Fukkink 2017, Egert/Dederer 2018). Wissenschaftliche Evaluationen zur Steigerung der Qualität in Kitas durch die Teilnahme an Weiterbildungen liegen kaum vor, was auch daran liegen mag, dass sich die Wirkung von Weiterbildung unter Berücksichtigung aller Gegebenheiten nicht einfach empirisch überprüfen lässt (von Hippel 2011). Trotz dieser Unsicherheiten lässt sich das Kita-Personal als sehr weiterbildungsaffin beschreiben. Dies zeigt sich, neben einem Einblick in unterschiedliche Weiterbildungsmöglichkeiten, im nachfolgenden Abschnitt.

3 Weiterbildungsmöglichkeiten und -verhalten

In Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat (1970) wird Weiterbildung im Folgenden verstanden als die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierter Lernaktivitäten nach dem Abschluss einer ersten Bildungslaufbahn (beruflichen Ausbildung), nach der in der Regel eine Erwerbs- oder auch eine Familientätigkeit aufgenommen wird. Mit Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich auf das Arbeitsfeld Kita beziehen, wird der Fokus auf berufliche/berufsbezogene Weiterbildungsangebote gelegt, die zum Ziel haben, berufliche (Handlungs-)Kompetenzen der Fachkräfte in Kitas zu stärken und deren Professionalität zu erhalten und weiterzuentwickeln (König 2014).

Um Lernmöglichkeiten Erwachsener nach Abschluss einer Ausbildung zu systematisieren, finden sich in der Literatur unterschiedliche Vorschläge. Dazu gehört auch die Unterteilung in formale, non-formale und informelle Lernaktivitäten. Während formale und non-formale Weiterbildung organisierte Angebote bezeichnen, die jedoch unterschiedlich anerkannt werden, beziehen sich informelle Lernaktivitäten auf Lernmöglichkeiten, die im sozialen, familialen und/oder beruflichen Kontext bewusst oder unbewusst wahrgenommen werden und im Qualifikationsprozess aufgrund der Schwierigkeit ihrer systematischen Erfassung bisher nur unzureichend anerkannt werden. Diese Unterteilung kann vor dem Hintergrund der „Bandbreite der Vielfalt der Situationen des Lernens Erwachsener“ (Dinkelaker 2018: 97) sowie aufgrund der geringen Trennschärfe und der damit implizierten Widersprüchlichkeit der begrifflichen Trennung durchaus kritisch diskutiert werden (ebd.). Dennoch erweist sie sich nachfolgend dienlich, um die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten im beruflichen Kontext des Arbeitsfeldes Kita abzubilden.

3.1 Formale Weiterbildungsmöglichkeiten

Die Mehrheit des Personals in Kitas sind Erzieher*innen mit einem Anteil von 70%. Kindheitspädagog*innen machen nur knapp 0,9% des Personals aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Neben den Fachkräften gibt es Ergänzungskräfte, die Ausbildungen zu staatlich geprüfte*n Sozialassistent*innen sowie zu staatlich geprüfte*n Kinderpfleger*innen (an Berufsfachschulen) durchlaufen haben und weitere Fachkräfte wie Sozialpädagog*innen, Heilpädagog*innen oder Diplompädagog*innen.

Bereits die Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieher*innen kann, gemäß dem diesem Artikel zugrundeliegenden Weiterbildungsverständnis, formal als berufliche/berufsqualifizierende Weiterbildung gelten. Sie ist an Fachschulen/Fachakademien angesiedelt und je nach Bundesland erheben diese unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen, setzen jedoch in der Regel eine einschlägige[1] berufliche Erstausbildung/berufliche Vorbildung voraus (Janssen 2010).

Die Ausbildungen, die zur Ergänzungskraft qualifizieren, also zu Kinderpfleger*innen, Sozialpädagogische Assistent*innen, Sozialassistent*innen oder Sozialhelfer*innen können

1 Die Bewertung der Einschlägigkeit kann dabei unterschiedlich ausfallen (Janssen 2010). Um Quereinstiege zu fördern werden in einigen Bundesländern bspw. auch fachfremde Berufsabschlüsse anerkannt.

als Ausgangspunkt für eine Weiterbildung zur Fachkraft dienen, z.B. für den Erzieher*innenberuf. Auch die akademisch qualifizierten Kindheitspädagog*innen rekrutieren sich teilweise aus Erzieher*innen, es gibt aber auch entsprechende Angebote für Schulabgänger*innen. Die Zulassungsvoraussetzungen spiegeln dies wider: Zwei Drittel der angebotenen Studiengänge verlangen keine vorherige Erzieher*innenausbildung oder eine Ausbildung mit pädagogischem Abschluss, sondern ausschließlich eine Hochschulzugangsberechtigung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017: 128). Sofern jedoch eine berufliche Ausbildung vorausgesetzt wird kann das Studienangebot als wissenschaftliche Weiterbildung für Erzieher*innen verstanden werden.

Anhand der angeführten Beispiele zeigt sich, dass bereits die Ausbildungswege zur frühpädagogischen Fachkraft eine Weiterbildung im Rahmen eines institutionellen Bildungssettings wie Schule oder Hochschule darstellen können, da sie auf bereits abgeschlossenen beruflichen Bildungsabschlüssen aufsetzen. Diese Art der Weiterbildung führt zu einem anerkannten Abschluss oder bereitet auf diesen vor und hat nicht nur das Ziel, die beruflichen (Handlungs-)Kompetenzen zu stärken, sondern ist ebenso ein Weg, sich beruflich weiter zu entwickeln.

Neben diesen formalen Möglichkeiten der Weiterbildung[2] sind non-formale Weiterbildungen im Arbeitsfeld Kita weit verbreitet. Grund dafür sind auch Entwicklungen, die zu weitreichenden Veränderungen der Praxis geführt haben. Beispiele hierfür sind die gestiegene Bedeutung von Bildung, die zunehmende Aufnahme von unter Dreijährigen und Inklusion. Diese Veränderungen führen dazu, dass das in der Grundaus- bzw. -weiterbildung erworbene Wissen, die Fertig- und Fähigkeiten angepasst und erweitert werden müssen, um die Qualität des Handelns, abhängig von den Anforderungen, zu gewährleisten. Die Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen ist damit bedeutsam.

3.2 Non-formale und informelle Weiterbildungsmöglichkeiten

Ein Großteil der Weiterbildungsaktivitäten des Kita-Personals kann der non-formalen Bildung zugerechnet werden (Beher/Walter 2012). Entsprechende Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten finden sich bei unterschiedlichen Trägern und Weiterbildungsanbietern. Öffentliche Träger (bspw. die Stadt, Kommunen oder der Bund), freie Träger und verbandsgebundene Einrichtungen, aber auch Institutionen der Kirchen und der Wohlfahrtsverbände sind in der Weiterbildung für frühpädagogisches Personal aktiv (Grimm et al. 2010). Da im Arbeitsfeld Kita Wohlfahrtsverbände und frei-gemeinnützige Träger zu den größten Trägern der Einrichtungen gehören (Beher/Walter 2010), stellt in vielen Fällen der eigene Arbeitgeber Angebote der beruflichen/berufsbezogenen Weiterbildung bereit. Daneben bieten aber auch gänzlich private Anbieter sowie trägerunabhängige Einzelpersonen (bspw. freiberuflich oder nebenberuflich Lehrende) organisierte Lerngelegenheiten an.

Die Anbieter verfolgen mit ihren Weiterbildungsprogrammen und -angeboten je nach Ausrichtung und Schwerpunktsetzung eigene Ziele und Prinzipien, so dass es für das Arbeitsfeld Kita ein breites Spektrum an inhaltlichen Angeboten gibt (im Überblick bspw. Bau-

2 Dazu gehören u.a. auch die nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung staatlich geregelten Aufstiegsfortbildungen (z.B. zum Fachwirt für Erziehungswesen).

meister/Grieser 2011, Buschle/Gruber 2018). Diese können sich je nach Träger an bildungspolitischen Vorgaben, ökonomischen Rahmenbedingungen, identifizierten Bedarfen, Wünschen und Bedürfnissen der (potenziellen) Teilnehmenden oder deren Arbeitgebern sowie nach wissenschaftlichen Erkenntnissen richten. Darüber hinaus finden sich auch Angebote, die im Arbeitsfeld Kita verpflichtend sind (bspw. Erste Hilfe-Kurse).

Neben den Inhalten sowie den Teilnahmemöglichkeiten (bspw. freiwillig, verpflichtend, berufsbegleitend) variieren aber auch die *Veranstaltungsformate* (Seminare/Kurse, Vorträge, modularisierte Veranstaltungen, Inhouse-Veranstaltungen, Online- oder Blended-Learning-Angebote), deren *Dauer* (einmalig, Wochenendkurse, Veranstaltungen über Wochen, Monate, ein oder mehrere Jahre), die entsprechenden *Kosten* (kostenfrei über den eigenen Träger bis zu mehreren hundert Euro), die *Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten* (über Bildungsgutscheine oder durch den Arbeitgeber) sowie die *Abschlussmöglichkeiten* der Angebote (mit oder ohne Teilnahmebestätigung oder Zertifikat). Zudem spielen auch die gesetzlichen Vorgaben der Länder eine Rolle bei den Teilnahmemöglichkeiten der Fachkräfte an diesen Angeboten (im Rahmen der Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsgesetze).

3.3 Aktuelle Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten

Um die Frage zu beantworten, wie das Kita-Personal nun die unterschiedlichen Weiterbildungsmöglichkeiten in Anspruch nimmt, werden die Ergebnisse einer bundesweiten, standardisierten Befragung skizziert. Diese ist Teil einer modular angelegten Weiterbildungsstudie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Dabei wurden aktuelle Trends in der Weiterbildungslandschaft, Rahmenbedingungen von Weiterbildung sowie die Umsetzung und der Nutzen von frühpädagogischer Weiterbildung für die betreffenden Akteur*innen aus unterschiedlichen Perspektiven (Weiterbildungsprogramme, Planungshandelnde, Weiterbildungspersonal und frühpädagogische Fachkräfte) betrachtet (Buschle/Gruber 2018: 17ff.). An der repräsentativen, standardisierten Befragung, die von September bis Oktober 2016 durchgeführt wurde und insbesondere der Frage nach dem Weiterbildungsverhalten (u.a. in Bezug auf Teilnahmeaktivitäten, Motive und Barrieren sowie informelles Lernen) des Kita-Personals nachgeht, haben sich bundesweit 857 Leitungen und 728 pädagogische Mitarbeiter*innen von Kitas beteiligt. Diese haben vor allem eine abgeschlossene Erzieher*innenausbildung (Leitungen: 88%, Mitarbeiter*innen: 83%; Mehrfachnennungen möglich).[3]

Die Ergebnisse zum Weiterbildungsverhalten machen deutlich, dass die Teilnahme an berufsbezogenen, non-formalen Weiterbildungsangeboten für Fachkräfte in Kitas eine Selbstverständlichkeit ist. Dies lässt sich an der hohen Teilnahmequote, die bereits über mehrere Jahre besteht (Beher/Walter 2010) sowie den finanziellen und zeitlichen Investitionen ablesen, welche die Fachkräfte auf sich nehmen (Buschle/Gruber 2018): 86% der Leitungen und 85% des pädagogischen Personals haben (ausgehend vom Zeitpunkt der Befragung

3 Die Unterscheidung zwischen Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeiter*innen liegt darin begründet, dass die Leitungskräfte gerade bei der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sowie der Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen eine besondere Rolle einnehmen. Details zum empirischen Vorgehen (Stichprobenziehung, Ausschöpfungsquote, Fragebogen- und Itemkonstruktion) finden sich bei Buschle und Gruber (2018: 56ff.).

2016) in den letzten 12 Monaten an beruflichen Weiterbildungsangeboten teilgenommen.[4] Gut zwei Fünftel des Personals haben für den Besuch die *Kosten* selbst getragen oder/und die Veranstaltungen im Rahmen ihrer Freizeit besucht (ebd.: 64). Dies ist umso erstaunlicher, wenn berücksichtigt wird, dass der materielle Nutzen von non-formaler Weiterbildung als eher niedrig eingeschätzt werden kann (Beher/Walter 2012, Schneewind et al. 2012), da außerhalb von formalen Weiterbildungsangeboten keine spürbaren Konsequenzen im Hinblick auf Eingruppierung oder Karriereoptionen mit der Teilnahme verbunden sind (Stockfisch et al. 2008). Dies zeigen auch die erworbenen *Abschlüsse* aus den Weiterbildungsveranstaltungen: 68% der Leitungen und 71% der pädagogischen Mitarbeiter*innen haben nur eine Teilnahmebestätigung erworben und 5% (Leitungen) sowie 8% (pädagogische Mitarbeiter*innen) haben gar keinen Nachweis über die Teilnahme einer Veranstaltung erhalten. *Träger* der besuchten Weiterbildungsangebote sind überwiegend diejenigen der eigenen Kita (Leitungen: 23%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 25%). *Thematisch* stand 2016 bei den Leitungskräften der Besuch von Weiterbildungen zum Thema „Führung/Leitung" (Leitungen: 15%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 2%) und bei den pädagogischen Mitarbeiter*innen Weiterbildungen zum Thema „Sprache/Mehrsprachigkeit" (Leitungen: 8%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 12%) im Vordergrund. Überwiegend wurden Weiterbildungsveranstaltungen von *kurzer Dauer* besucht, also von einem, zwei oder maximal drei Tagen, wobei 77% der Leitungen und 71% der pädagogischen Mitarbeiter*innen vor allem an maximal eintägigen Veranstaltungen teilgenommen haben und 55% (Leitungen) bzw. 45% (pädagogische Mitarbeiter*innen) an Veranstaltungen von zwei oder drei Tagen (Buschle/Gruber 2018: 59, Mehrfachnennungen möglich). Auch das *Format* der zuletzt oder aktuell besuchten Veranstaltung unterstreicht die Kurzfristigkeit. Einmalig stattfindende Kurse wurden von 36% der Leitungen und 39% der pädagogischen Mitarbeiter*innen zuletzt besucht (Mehrfachnennungen möglich). Darüber hinaus wurden u.a. auch Weiterbildungsreihen mit mehreren Modulen (Leitungen: 38%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 36%, Mehrfachnennungen möglich), teambezogene Veranstaltungen (Inhouse-Veranstaltungen): (Leitungen: 18%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 22%, Mehrfachnennungen möglich) oder Fernlehrgänge, Blended-Learning und E-Learning (Leitungen: 1%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 2%, Mehrfachnennungen möglich) besucht (Buschle/Gruber 2018: 64f.). Fehlende Zeit und mangelnde Personalressourcen werden für den Besuch kurzfristiger Angebote als Hauptgründe genannt. Darüber hinaus werden hohe Kosten als Nicht-Teilnahmegrund angegeben. 22% der Leitungen und 40% des pädagogischen Personals, welche in den letzten 12 Monaten an keiner Weiterbildung teilgenommen hatten, konnten oder wollten die Kosten für die Veranstaltung nicht übernehmen.

Dennoch zeigte sich das Kita-Personal insgesamt sehr motiviert: Der Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten, die Möglichkeit, Praxistipps für die Arbeit in der Kita zu erhalten sowie der Austausch mit anderen werden vom Kita-Personal als Gründe für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen angegeben (Buschle/Gruber 2018). Gleichzeitig wird deutlich, dass das Fehlen passender Angebote[5] ein wichtiger Grund für den Verzicht auf die

4 Die nachfolgenden Angaben beziehen sich auf eine konkrete Weiterbildungsveranstaltung in den letzten 12 Monaten (zum Zeitpunkt der Befragung besucht oder zuletzt besucht).

5 Weitere Ausführungen dazu (bspw. mit Blick auf die Zielgruppenansprache) finden sich u.a. in den Gruppendiskussionen mit Kitas (Buschle/Gruber 2018: 52ff.).

Teilnahme an organisierter Weiterbildung darstellt. Dies war bei über 50% der pädagogischen Mitarbeiter*innen und bei knapp 51% der Leitungskräfte der Fall, die in den letzten Monaten keine solche Maßnahme besucht haben (ebd.: 61f.).

Wie bedeutsam das Lernen über die Ausbildung hinaus für die Leitungs- und Fachkräfte ist, zeigt sich u.a. auch in der hohen Beteiligung an informellen, berufsbezogenen Lernaktivitäten. Zwar gibt es bisher nur wenig konkrete Zahlen/Erkenntnisse für das Arbeitsfeld Kita im Hinblick auf informelles Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit (Fuchs-Rechlin 2007, Buschle/Gruber, 2018), dennoch kann davon ausgegangen werden, dass dieses für das berufliche Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle spielt. Immerhin haben sich nahezu alle pädagogischen Fach- und Leitungskräfte 2016 durch das Lesen von Büchern und Zeitschriften sowie durch recherchieren bspw. im Internet oder durch den Austausch im privaten oder beruflichen Kontext für ihre Tätigkeit in der Kita weitergebildet (Buschle/Gruber 2018: 70f.).

Die skizzierten Befunde zeigen einen kleinen Ausschnitt der Weiterbildungsrealität im Arbeitsfeld Kita. Dennoch wird bereits deutlich, dass frühpädagogische Fachkräfte ein hohes Interesse am Erhalt und der Weiterentwicklung ihrer Professionalität haben. Allerdings sind die strukturellen Voraussetzungen in den Kitas für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen nicht ideal und damit bleiben Möglichkeiten zur Weiterentwicklung verwehrt. Zudem finden sich Hinweise, dass auch auf Anbieterseite Anpassungen notwendig zu sein scheinen, wenn es z.B. kein passendes Angebot gibt. Offen bleibt weiterhin, wie die vorhandenen nonformalen Weiterbildungsangebote, die kaum Regulierungen unterliegen, didaktisch ausgestaltet sind.

4 Diskussion

Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen an das Arbeitsfeld, die heterogene und generalistische Ausbildungssituation, die Rahmenbedingungen in den Kitas sowie die Angebotssituation nehmen Einfluss auf die Weiterbildungsmöglichkeiten und das Weiterbildungsverhalten des Kita-Personals. Daneben gibt es jedoch auch Aspekte, die eine Besonderheit im Arbeitsfeld darstellen.

Dies betrifft zunächst das zugrunde gelegte Weiterbildungsverständnis (Deutscher Bildungsrat 1970). Demnach ist die Erzieher*innenausbildung nur dann eine formale Weiterbildung, wenn nach der absolvierten ersten beruflichen Ausbildung eine Berufstätigkeit aufgenommen wird. Tatsächlich ist dies jedoch bei den Ausbildungsgängen nicht vorgesehen, auch wenn diese je nach Bundesland deutlich variieren (Janssen 2010: 31). Da die Voraussetzung für die Zulassung zur Erzieher*innenausbildung im Gegensatz zur Ausbildung als Ergänzungskraft in der Regel die Mittlere Reife ist, kann vermutet werden, dass sich diejenigen Auszubildenden, die sich für die Erzieher*innenausbildung entscheiden, keine Berufstätigkeit nach der beruflichen Vorbildung aufnehmen, sondern direkt die Qualifikation als Erzieher*in anstreben (Janssen 2011). Somit liegt häufig keine berufliche Tätigkeit zwischen der beruflichen Vorbildung und der beruflichen Weiterbildung und damit wäre die Erzieher*innenausbildung nicht als Weiterbildung zu werten. Auch das Studium der Kindheitspädagogik kann je nach Zugang der Studierenden sowohl als Aus- als auch als Weiterbildung gelten. Immerhin unterliegen die formalen Weiterbildungsangebote bestimmten Regelungen (z.B.

Kompetenzprofilen oder Rahmenvereinbarungen), die sicherstellen sollen, dass professionelle Handlungskompetenzen erworben werden.

Das non-formale Weiterbildungsangebot im Arbeitsfeld Kita entspricht dagegen dem oben benannten Weiterbildungsverständnis. Dieses ist auch für das Arbeitsfeld Kita weitgehend unreguliert, was Inhalte, Formate, Abschlüsse und Träger von Weiterbildungsangeboten betrifft. Einerseits ist es ein Vorteil, dass auf Veränderungen oder neue Entwicklungen flexibel reagiert werden kann, andererseits fehlen (trägerübergreifende) Verbindlichkeiten, so dass die Frage nach der Qualität sowie der didaktischen Ausgestaltung der einzelnen Angebote dem Weiterbildungspersonal überlassen bleibt. Gleiches gilt für zu erwerbende Handlungskompetenzen, dass sie nicht immer ein Ziel von Weiterbildung sind, sondern z.B. der Austausch oder die Information. Weitere spezifische empirische Befunde sind entsprechend nötig, um die Frage, in welchem Ausmaß Weiterbildung ein Motor zum Erhalt von Professionalität des Kita-Personals ist, umfassend beantworten zu können.

Dies lenkt den Blick auf die Rahmenbedingungen, denen die Teilnahme der Fachkräfte an Weiterbildungen unterliegt. Finanzielle und/oder personelle Ressourcen sind nicht zuletzt aufgrund des Personalmangels in Kitas knapp, so dass das Personal zwar viele, aber vor allem kurzzeitige Veranstaltungen besucht. Diese sind in erster Linie dazu geeignet, um akute Problemstellungen zu bearbeiten und um den Austausch zu fördern, werden aber auch von Seiten der Planungshandelnden von Weiterbildungsanbietern als wenig förderlich für die Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen angesehen (Buschle/Gruber 2018: 39). Allerdings werden auch längerfristige Veranstaltungen mit mehreren Modulen von einem nennenswerten Anteil von Leitungen und Fachkräften wahrgenommen (Leitungen: 38%, pädagogische Mitarbeiter*innen: 36%, Mehrfachnennungen möglich). Gerade diese Weiterbildungsangebote haben das Potential, die Entwicklung von Handlungskompetenzen bei den Teilnehmenden anzuregen, da eine zielgerichtete Weiterentwicklung über einen längeren Zeitraum begleitet werden kann. Dies bestätigen auch verschiedene Studien, die auf die Relevanz der Dauer der Weiterbildung für die Weiterentwicklung und den Erhalt der Professionalität aufmerksam machen (vgl. u.a. Fukkink/Lont 2004, Egert 2016). Eine frühpädagogische Professionalität, welche sich auf ein interaktionales Professionalitätsverständnis stützt, wird erst im Handeln des Kita-Personals sichtbar und basiert auf Handlungskompetenzen, die sich sowohl auf persönliche Dispositionen als auch auf Wissen, Fertigkeiten und Reflexion stützt, die im Rahmen der Aus- und Weiterbildung erworben werden (siehe Abschnitt 2). Diese Handlungskompetenzen sind verinnerlicht und können kaum mit kurzzeitigen Weiterbildungen verändert werden, sondern benötigen länger anhaltende Lern- und Reflexionsprozesse zu deren Veränderung.

Nicht in den Blick genommen wurde, welche Rolle die Bedingungen in der Praxis spielen, damit sich die in der Weiterbildung erworbenen Handlungskompetenzen auch im Kita-Alltag entfalten können. Dabei greifen die Bedingungen und Lernarrangements ineinander und befördern oder behindern Lernen. Vor diesem Hintergrund müssen Weiterbildungsangebote in ihrer Ausrichtung und Ausgestaltung, aber auch der Transfer in die Praxis und die Voraussetzungen vor Ort in den Blick genommen werden, um die Weiterentwicklung der Professionalität der Fachkräfte zu unterstützen.

5 Fazit

Der Beitrag gibt einen Einblick in die Rahmenbedingungen von Weiterbildung und das Weiterbildungsverhalten des Kita-Personals. Bereits dieser kleine Ausschnitt aus der subjektiven Weiterbildungspraxis des Kita-Personals zeigt, dass beim Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen Hindernisse überwunden werden müssen, die auf fehlende Strukturbedingungen hindeuten, die sowohl in der Unterfinanzierung von Kitas als auch im fehlenden Fachpersonal zu suchen sind. Das Gesetz zur Verbesserung der Qualität in Kindertageseinrichtungen könnte hier ansetzen, um die Weiterbildungsmöglichkeiten der Fachkräfte zu verbessern. Gleichzeitig spielen für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Professionalität der Fachkräfte zahlreiche Faktoren eine Rolle, die im Rahmen dieses Beitrags nicht näher ausgeführt werden konnten. Dazu gehören die angebotenen und nachgefragten Inhalte von Weiterbildung, die didaktische Anlage von Weiterbildungsveranstaltungen oder die Frage des Transfers der Weiterbildungsinhalte in die Praxis der Kitas. Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität funktioniert nicht nur auf der Grundlage der hohen Bereitschaft des Personals an der eigenen professionellen Entwicklung zu arbeiten, sondern es müssen auch entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Literatur

Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 237-275.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht. Bielefeld: wbv Media.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/DJI.

BAG BEK e.V. (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik"/„Bildung und Erziehung in der Kindheit". https://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf [Zugriff: 25.03.2019].

Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München: DJI.

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – zehn Antworten – zur Fort- und Weiterbildungslandschaft frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien, Band 6. München: DJI.

Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. WiFF Studien, Band 15. München: DJI.

KMK (2011): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [Zugriff: 25.03.2019].

Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München: DJI.

Cloos, Peter (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung Professionstheoretische Vergewisserungen. In: Friedrich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/ Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18-37.

Deutscher Bildungsrat (1970). Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

Dinkelaker, Jörg (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.

Egert, Franziska (2015): Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682 [Zugriff: 25.03.2019].

Egert, Franziska/Eckardt, Andrea/Fukkink, G. Ruben (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildung zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. In: Frühe Bildung, 6, 2, S. 58-66.

Egert, Franziska/Dederer, Verena (2018): Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. www.ifp.bayern.de [Zugriff 25.03.2019].

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Darmstadt: GEW.

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer.

Fukkink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. In: Early Childhood Research Quarterly, 22, 3, pp. 294-311.

Grimm, Rita/Tsouvalla, Simone/Stadler, Andreas (2010): Qualität in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: von Hippel, Aiga/Grimm, Rita (Hrsg.): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München: DJI, S. 31-41.

Hippel, Aiga von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 248-267.

Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 1. München: DJI.

Janssen, Rolf (2011): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 8. München: DJI.

König, Anke (2014): Professionalisierung im Spannungsfeld von Qualitäts- und Quantitätsansprüchen. Einblicke in die Arbeitsweisen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg: Herder, S. 113-120.

König, Anke/Buschle, Christina (2017): Hoffnungsträger Weiterbildung: Analysen und Diskussion. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 119-134.

Klucniok, Katharina (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York: Waxmann, S.407-426.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Nittel, Dieter (2004): Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 3, S. 342–357.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Aufl.), S. 70-182.

Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Pianta, Robert/La Paro, Karen/Hamre, Bridget (2008): Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Schneewind, Julia/Böhmer, Nicole/Granzow, Marina/Lattner, Katrin (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen. Osnabrück: Hochschule Osnabrück.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 132-170.

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1.Aufl.), S. 183-275.

Stockfisch, Christina/Stricker, Monika/Meyer, Anette (2008): Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher“. Arbeitspapier 162. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_162.pdf [Zugriff: 25.03.2019].

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Thole, Werner/Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: DJI, S. 47-77.

Thole, Werner (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 2, S. 206-222.

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i. Breisgau: Herder, S. 11-130.

Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz

Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam?

Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen

1 Statt einer Einleitung: Der Vergleich von Bildungsbereichen? – Eine Frage des Systems!

Der vorliegende Beitrag grenzt sich zum einen gegenüber der kommunikationstheoretischen Variante der Systemtheorie in der Tradition von Luhmann ab, zum anderen aber auch gegenüber einer quantitativen und/oder qualitativen empirischen Bildungsforschung, die den Systembegriff eher intuitiv oder metaphorisch nutzt. Der von uns nachfolgend genutzte Systembegriff ist handlungstheoretisch fundiert und nimmt Anregungen aus der Tradition des Symbolischen Interaktionismus auf (vgl. Joas 1981, Nittel 2017). Er reagiert auf eine spezifische, historisch noch nie dagewesene Verschränkung von Phänomenen der Ontogenese einerseits – Pädagogisierung der biographischen Lebensführung, Individualisierung im Medium von Erziehung und Bildung – und der Dynamik der Phylogenese andererseits: nämlich der rasanten Expansion lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Erziehungs- und Bildungsorganisationen. Da die in anderen Beiträgen ausführlich entfalteten Argumente für die Systembildungsprozesse hier nicht en détail wiederholt werden sollen (vgl. ebd., Nittel/Meyer 2018, Nittel/Tippelt 2018, Nittel/Pries 2017), kann die These von einer Systembildung in statu nascendi an dieser Stelle nur angedeutet werden. Sie bietet den theoretischen Rahmen der Untersuchung und ihrer Einordnung: Die Kategorie des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens steht für die sich anbahnende Einheit einer sozialen Formation, welche sowohl das formale bzw. abschlussbezogene Lernen wie das nicht an Zertifikaten ausgerichtete non-formale Lernen in allen expliziten Erziehungs- und Bildungsorganisationen (Nittel 2000) umfasst. Diese Einrichtungen müssen über ein juristisch kodifiziertes Erziehungs- und/oder Bildungsmandat und entsprechend geschultes Personal verfügen und eine Praxis generieren, die durch die Verschränkung pädagogischer Kernaktivitäten und

Technologien (Nittel/Meyer/Kipper 2019) gekennzeichnet sind.[1] Im gleichen Maße, wie die Expansion pädagogischer Einrichtungen über den gesamten Lebenslauf hinweg immer weiter voranschreitet – beispielsweise bei Institutionen der pädagogischen Beratung (Gieseke/Nittel 2016) – werden erzieherische und/oder bildnerische Interventionen und Maßnahmen in der Biographie der Gesellschaftsmitglieder immer wahrscheinlicher.

Die Funktion eines Systems lässt sich nur mit Blick auf seine Leistungen für andere gesellschaftliche Funktionssysteme erfassen. Letztlich geht es im sich formierenden Bildungs- und Erziehungssystem um die Herstellung von Identitätsformationen, die weitgehend der Maxime der jeweils herrschenden Normalitätsstandards demokratischer Gesellschaften entsprechen. Direkte Einflussnahme vermeidet das System insofern und verzichtet auf unmittelbare Einwirkung oder gar Drill. Vielmehr konzentriert es sich auf die Bereitstellung von Bedingungen, um sowohl Persönlichkeitsbildung als auch Sozialintegration in andere Funktionssysteme gewährleisten und zugleich für die operative Umsetzung dieser Aufgaben sorgen zu können (vgl. Nittel/Meyer 2018). Ebenso, wie das System den dominanten Operationsmodus der Vorbereitung durch den der Begleitung auszutauschen beginnt (ebd.), avanciert die Inklusion zum Normalzustand und Exklusion zur absoluten Ausnahme.[2]

Im Unterschied zu kommunikationstheoretischen Ansätzen in der Erziehungswissenschaft gehen wir davon aus, dass sich auch auf einer mittleren Abstraktionsebene, also selbst im Konkreten, Konvergenzen und Gemeinsamkeiten zwischen vordergründig extrem heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern nachweisen lassen müssen, um die Behauptung der Systemförmigkeit zu untermauern. Die wissenschaftsbasierte Adressierung von Erziehung und Bildung als System ergibt nur dann einen Sinn, wenn in den großen Bereichen, also der Elementarpädagogik, dem Primarbereich, der Sekundarstufe I und II, der beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung, der Hochschulen und Sozialpädagogik gemeinsame Eigenschaften und Merkmale auffindbar sind. Einen maximalen Kontrast, wie wir nachfolgend darlegen, stellen die Elementarpädagogik und das Hochschulwesen bzw. die zugehörigen Leitorganisationen Kindergarten und Universität dar.

2 Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung

Der empirische Hintergrund der eingangs angedeuteten Verzahnung von handlungstheoretischer Systemtheorie und Symbolischen Interaktionismus stellt eine konsequent vergleichende Forschungsperspektive dar (Nittel/Tippelt 2018). Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung ist weniger – auch wenn dieser Eindruck naheliegt – von der vergleichenden Erziehungswissenschaft im konventionellen Sinne als vielmehr von

1 Unter Kernaktivitäten verstehen wir: Unterrichten, Beraten, Begleiten, positives/ negatives Sanktionieren und Organisieren. Diese fallen eher in den Zuständigkeitsbereich der pädagogischen Fachkulturen, während die Technologien eher durch die Organisation präformiert werden. Beim Technologiebegriff setzen wir uns von dem Luhmannschen Verständnis ab; pädagogische Technologien dimensionalisieren wir in: Programme (Schullaufbahnen, Programme zur Gewinnung von Führungskräften), Veranstaltungsformen (Seminare, Kurse, Exkursionen), Methoden (TZI, Zukunftswerkstatt) und Medien (Tafel, Beamer) (Nittel/Tippelt 2018: 194ff.).

2 Inklusion im Modus der Teilhabe meint also etwas völlig anderes als Inklusion auf formaler Ebene.

einer spezifischen Variante der Arbeits- und Berufsforschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus geprägt (Tippelt 2017).[3] In seinen Studien hat Everett Hughes (1958) eine der zentralen Maximen der komparativen Berufsforschung auf den Punkt gebracht: nämlich die Einnahme einer egalitären Haltung, die Einklammerung von gesellschaftlich ventilierten Vorurteilen über besonders „angesehene" Berufe und der nüchterne Blick auf zentrale, integrative Problemlagen, die von bestimmten Berufen und Professionen bearbeitet werden.

Die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung verfügt daneben über einige zentrale, methodische Grundpositionen:

1. Der gleichzeitige Einsatz mehrerer Verfahren der empirischen Sozialforschung oder der Triangulation entsprechender Verfahren (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, Schütz 2018).
2. Der Vergleich stark kontrastierender pädagogischer oder nichtpädagogischer Berufskulturen unter Maßgabe eines normativ neutralen analytischen Konzepts (vgl. Meyer 2017).
3. Der Versuch, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen zu entdecken und dabei den Nukleus von pädagogischer Rationalität frei zu legen, wobei es vor allem um das Verhältnis kommunikativen und strategischen Handelns im Sinne Habermas geht.
4. Die konsequente Trennung eines professions- und organisationstheoretischen Blickwinkels und die spätere Suche nach Verbindungen zwischen den beiden Bereichen (vgl. Nittel/Tippelt 2018).
5. Die kreative Verzahnung von unterschiedlichen grundlagentheoretischen Ansätzen im Sinne einer konstruktiv-kritischen Erziehungswissenschaft, wie etwa wissenssoziologischer, historiographischer und strukturfunktionalistischer Positionen (vgl. Wahl 2017).

Die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung knüpft insofern an der Tradition der Berufssoziologie des Symbolischen Interaktionismus an, da vordergründig unkonventionelle, ja riskante Vergleiche zwischen Berufen anstehen (vgl. Hughes 1958). Fremdheit wird von diesem Ansatz systematisch gebraucht, um sie als Ressource für instruktive Suchbewegungen und die Inszenierung von dosierten Krisen im Forschungsprozess zu nutzen. Gerade weil eine Menge Bewegung im kollektiven Prozess der Professionalisierung von Mitarbeiter*innen der Elementarpädagogik und den Leistungsrollenträgern aus dem Tertiärbereich zu beobachten ist, gerade weil es sich aus der Sicht des so genannten „Alltagsmenschen" um zwei extrem unterschiedliche Welten handelt und gerade weil die beiden Berufe sich in ihrer Reputation, im Image sowie in der gesellschaftlichen Wertschätzung so stark unterscheiden, sind sie als Kandidatinnen einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung attraktiv.

---

3 Diese sich etablierende Forschungsperspektive kann inzwischen auch einen institutionellen Rahmen vorweisen: Das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung an der FernUniversität in Hagen ($\text{ZeBO}_{\text{Hagen}}$).

3 Ein Beispiel komparativer Berufsgruppenforschung: Kindertageseinrichtungen und Hochschulen

Erste Hinweise auf die Dynamik beider Bereiche zeigen sich in den personellen Expansionsraten: So hat sich im elementarpädagogischen Feld die Zahl des Personals zwischen 2006 und 2017 um über 370.000 gesteigert und sich so nahezu verdoppelt (vgl. Destatis 2018e). Im gleichen Zeitraum wuchs die Zahl der Mitarbeiter*innen an Hochschulen in der BRD um über 80.000 (Destatis 2018a).

Bei näherer Betrachtung rein quantitativer Indikatoren (vgl. Tabelle 1) der beiden ausgewählten Subwelten zeichnen sich jedoch deutliche Unterschiede ab. Die Anzahl der Einrichtungen (Hochschulen vs. Kindertageseinrichtungen) ergibt auf Seiten der Hochschulen eine Anzahl von 429 gegenüber 55.933 Einrichtungen im Elementarbereich. Das verweist auf große Differenzen in der „Exklusivität“ der beiden Institutionen: Für die „vielen“ Studierenden gibt es vergleichsweise wenig Hochschulen, für die „vielen“ Kinder im Kindergartenalter gibt es vergleichsweise viele Einrichtungen.

Tabelle 1: Statistische Kennzahlen von Hochschulen und Kindertageseinrichtungen

Leitinstitution	Hochschule/Universität	Kinderkrippe/Kindergarten
Anzahl der Einrichtungen	429 (Destatis 2018b)	55.933 (Destatis 2018c)
Anzahl der pädagogisch Tätigen/Kopf	249.535 (Destatis 2018d)	724.109 (Destatis 2018e)
Anzahl der Studierenden bzw. Kinder	2.844.978 (Destatis 2018f)	3.577.559 (Destatis 2018g)
Volkswirtschaftliche Kosten	34,9 Mrd. € (Geißler 2011)	25,1 Mrd. € (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016)

Quelle: Eigene Darstellung

Die Anzahl der Studierenden an Hochschulen bzw. der betreuten Kinder in den Einrichtungen des Elementarbereichs liegt, das dürfte manchen überraschen, auffällig nah beieinander: So gibt es in Deutschland „nur“ rund 730.000 Kinder in der Kindertagesbetreuung mehr als Student*innen. Obwohl die Verweildauer in den Einrichtungen ähnlich gelagert sein sollte, entstehen im Tertiärbereich – aufgrund der hohen Kosten für Forschung – fast 10 Mrd. EUR mehr volkswirtschaftliche Kosten, was man ebenfalls mit der relativen Exklusivität dieses gesellschaftlichen Funktionsbereichs in Verbindung bringen könnte. Der zahlenbasierte Vergleich zwischen den Bereichen ist keinesfalls ausreichend, um Konvergenzen und Divergenzen erschöpfend zu behandeln. Gleichzeitig liefert der Blick auf die Zahlen gewisse Anregungen für tiefergehende Überlegungen und weitergehende Reflexionen.

In der Studie „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (LOEB) wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die auch im internationalen Maßstab genutzte Einheitsformel vom lebenslangen Lernen in die Segmente des

Erziehungs- und Bildungswesens nicht nur auf der Ebene des Berufswissens, sondern auch in den Organisationen verankert ist. Dabei zeigten in allen untersuchten Bereichen – also in der Elementarpädagogik, der Sekundarstufe I und II, der beruflichen Bildung, der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung und den Hochschulen – generative Themen, die auf ähnliche Anforderungsstrukturen und systemische Kernprobleme im Kontext des lebenslangen Lernens verweisen. Zu ihnen zählen: *Qualität, die Klage über eine schlechte Ressourcenausstattung, Beratung, Kooperation und Bildung*. Diese Themen werden in allen Datenquellen des Projektes explizit ausgeführt.[4] Unter Rückgriff auf die empirischen Befunde werden die Themen nachfolgend paarweise bearbeitet.

3.1 Der Qualitätsdiskurs und die Klage über die Ressourcen

In den institutionellen Selbstbeschreibungen des Elementarbereichs zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Sicherung von Qualität als ureigene Aufgabe der lokalen Organisation, aber auch des Trägers aufgefasst wird (vgl. Nittel/Tippelt 2018). Zudem lassen sich in den untersuchten Dokumenten verschiedene Aspekte identifizieren, anhand derer die Qualität des organisationalen Handelns deutlich wird. Die hier sichtbaren Schwerpunktsetzungen im Qualitätsdiskurs tauchen im Elementarbereich einerseits in vergleichsweise unspezifischen Formulierungen auf – wie etwa der „Krippenleistung“ (SB_1_2: 242–243)[5] oder schlicht der „Qualität der Arbeit“ (SB_1_3: 581–584) –, andererseits werden auch spezifische Schwerpunkte genannt, wobei die Darstellungen zur Resonanz der organisationalen Umwelt auf die Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten (SB_1_6: 3478–3603) beschränkt ist. Um diese Zufriedenheit zu erreichen, werden unterschiedliche qualitätssichernde Maßnahmen vollzogen, die zur Transparenz der organisationalen Abläufe beitragen. Neben der Dokumentation und der Beobachtung der pädagogisch Anderen wird in diesem Zusammenhang der Kooperation eine wichtige Rolle beigemessen.

In den Expert*inneninterviews gehen die befragten Vertreter*innen des Elementarbereichs detaillierter auf die unterschiedlichen Aspekte von Qualität ein. So wird die Qualität des eigenen organisationalen bzw. professionellen Handelns anhand der Resonanz aus der organisationalen Umwelt erkennbar. Wie bereits in den institutionellen Selbstbeschreibungen spielen die Erziehungsberechtigten hierbei eine wichtige Rolle. Schließlich ziehen die Leitungskräfte aus den Rückmeldungen der aufnehmenden Grundschulen Rückschlüsse auf die Qualität des eigenen Handelns. Jenseits der Kopplung an Rückmeldungen aus der organisationalen Umwelt verbinden die befragten Leitungskräfte das Thema Qualität mit der Re-

4 Die Datengrundlage bildeten über 100 institutionelle Selbstbeschreibungen, von denen schließlich circa 50 Leitbilder und Konzeptionen ausgewählt wurden, 30 Expert*inneninterviews mit Leitungskräften und sechs Gruppendiskussionen mit pädagogischen Praktiker*innen. Während die Leitbilder mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, sind die beruflichen Selbstbeschreibungen im Stil der Grounded Theory analysiert worden (vgl. Nittel/Tippelt 2018).

5 Diese Quellenangabe bezieht sich auf das empirische Material der LOEB-Studie und setzt sich aus der Gattung der Daten (SB = Selbstbeschreibungen, GD = Gruppendiskussionen, I = Expert*inneninterviews), der spezifischen Interviewnummer, der Seitenzahlen und den Zeilennummern im Transkript zusammen. Wir legen großen Wert auf die empirische Verankerung unserer Aussagen zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens.

sonanz der pädagogisch Anderen während ihrer Verweildauer innerhalb der elementarpädagogischen Organisation. Dazu werden erstens eher emotionsbeladene Phänomene beschrieben, wobei in den Darstellungen der Leitungskräfte Aspekte wie Spaß (I_1_2: 33 und 167) oder die Freude am Lernen (I_1_10: 8–12) aufgegriffen werden. Zweitens wird die kognitive Entwicklung der pädagogisch Anderen als Indikator für gute Arbeit begriffen. Darüber hinaus finden sich in weiteren Interviews Angaben zu Instrumenten der Qualitätssicherung, die eng mit der Dokumentation von organisationalen Abläufen zusammenhängen. Dazu zählen etwa Qualitätsberichte (1_08_86) oder Qualitätshandbücher (I_1_6: 76 und 132).

In den Gruppendiskussionen verbinden die pädagogisch Tätigen das Thema Qualität ebenfalls überwiegend mit den objektivierbaren positiven Emotionen der pädagogisch Anderen wie Freude am Gesang (GD_2: 35) oder Spaß während der Aufenthaltsdauer in der elementarpädagogischen Einrichtung (GD_5: 62). Zusätzlich zu diesem Indikator setzen die Beteiligten an den Gruppendiskussionen gute Arbeit mit einer geteilten Wertebasis der pädagogisch Tätigen (GD_2: 144–149) und einer nicht näher definierten „persönliche[n] Haltung“ (GD_3: 576–579) in Bezug.

In den Dokumenten des tertiären Bereichs zeichnet sich ab, dass zumindest einige der untersuchten Hochschulen die Pflege und Weiterentwicklung der Qualität als eine organisatorische Aufgabe betrachten, wobei hier sowohl bei Instrumenten als auch bei der Intensität der Nutzung eine große Vielfalt herrscht. Dabei steht die Einrichtung als Einrichtung im Fokus und nicht der Träger. Der Eindruck des Rückgriffs auf ein ausgesprochen breites Spektrum an Qualitätskriterien, der sich schon bei der Betrachtung der institutionellen Selbstbeschreibungen eingestellt hat, setzt sich bei der Analyse der Expert*inneninterviews nicht nur fort, sondern verstärkt sich hier sogar noch. Als Qualitätskriterien werden hier die gesteigerte Orientierung an den Bedürfnissen der pädagogisch Anderen (I_6_1: 126; I_6_5: 178 und 251), Rückmeldungen aus der universitären Umwelt, wie etwa Feedbacks von Unternehmen (I_6_5: 134–138 und 184), die pädagogische Prägung der Studierenden während der Verweildauer in der Einrichtung, eine geringe Drop-out-Quote (I_6_3: 30–32), aber auch die Motivation des Lehrpersonals (I_6_3: 40; I_6_4: 117) genannt. Auch die gängigen Gesichtspunkte formaler Art, wie die Zertifizierung der eigenen Einrichtung (6_03_20) oder auch aus der Beobachtung des Marktes diagnostizierte Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen Anbietern (I_6_5: 128) oder die Aktualität des Lehrangebotes (I_6_5: 303) spielen eine wichtige Rolle.

In der Thematisierung der finanziellen Ressourcen verweisen die elementarpädagogischen Leitungskräfte in den Expert*inneninterviews auf die Rolle der Träger und ihrer Mittelzuweisung (1_02_68–69; 1_07_58; 1_09_229). Darüber hinaus existieren weitere Geldquellen wie Förderprogramme (1_05_86–92) oder Elterngelder (1_06_ERSATZ_8). In den Expert*inneninterviews konstruieren die Befragten zudem einen Zusammenhang zwischen den verfügbaren Geldmitteln und der verfügbaren Zeit. Die Form der expliziten Zuweisung von Arbeitszeit für spezifische Schwerpunkte außerhalb der Arbeit mit und an den pädagogisch Anderen tritt meistens mit dem Ausmaß der insgesamt verfügbaren Zeit in Konflikt.

Als Träger der staatlichen Universitäten und Hochschulen sichern die Bundesländer die Grundfinanzierung. Dieser größte Anteil der Hochschulfinanzierung wird durch Drittmittel ergänzt. Das Einwerben dieser, das sich „an der Wettbewerbslogik (…), die viel Kraft kostet, aber nicht mehr Leistung hervorbringt“ (6_04) orientiert, wird von den Befragten entsprechend kritisiert. Als Folge beschreiben sie ein sinkendes Niveau in der Lehre, den bereits

beschriebenen hohen Wettbewerbsdruck und die Vernachlässigung der einzelnen Studierenden als Bedeutungsmittelpunkt. Insgesamt findet sich im empirischen Material eine starke Fokussierung des Ressourcenbegriffs auf finanzieller Ebene. Eine Begründung ist u.a. in der beruflichen Faktizität wissenschaftlichen Arbeitens gegeben: Die Entwicklung von Projektideen und damit verbunden das Einwerben von Drittmitteln gehört an Hochschulen zur gängigen Praxis.

Zusammenfassend ist festzuhalten: In beiden Subsystemen koppeln die Praktiker*innen den Qualitätsdiskurs an die Ressourcenfrage. Der allgemeine Tenor – hier gemäß des Wortlauts im empirischen Material paraphrasiert – lautet: „Wie sollen wir vernünftige Arbeit abliefern, wenn wir nicht die erforderlichen materiellen, personellen und räumlichen Mittel dazu haben?" Die Unterfinanzierung des Erziehungs- und Bildungssystems artikuliert sich weniger in den institutionellen Selbstbeschreibungen auf der Ebene der Leitbilder, wohl aber in den Expert*inneninterviews mit dem Leitungspersonal und in den beruflichen Selbstbeschreibungen (Gruppendiskussionen). Diesbezügliche Klagen werden dezent und wenig spektakulär geäußert, sie sind jedoch nicht zu überhören.

Beide Institutionen greifen auf die gleiche Strategie zurück, um auf die suboptimale Ressourcenausstattung zu reagieren: Sie zeigen eine Mischung aus autonomen und heteronomen Reaktionsmustern. Die Akteur*innen fühlen sich getrieben, nutzen aber dennoch jeden verbliebenen Handlungsspielraum aus. Dieser mündet in Kompensationsstrategien, die in beiden Feldern große Ähnlichkeiten aufweisen – „Projekte" lautet hier das Zauberwort. Dazu gehören z.B. die Beteiligung an Ausschreibungen und Wettbewerben jeglicher Art, das Einwerben von möglichst lukrativen Projekten sowie die Kooperationsbemühungen zur Synergiebildung. Eine soziale Kapitalaufschichtung geschieht durch die Initiierung von Alumni-Netzwerken und Fördervereinen.

In beiden Bildungssegmenten dient – in der Sinnwelt der Organisation – das Wort „Qualität" als zumeist positiv konnotiertes Stichwort im einrichtungsspezifischen Marketing. Aus der Perspektive der pädagogischen Fachkultur werden die entsprechenden Verfahren gleichzeitig eher kritisch betrachtet. Es zeichnen sich beim Thema Qualität sowohl konvergierende, aber auch divergierende Ursachen für die Prominenz gerade dieses Themas ab. Eine vergleichbare Neuordnung wie die Bologna-Reform für den europäischen Hochschulraum existiert in der Form im Elementarbereich nicht – wohl aber ähnliche Steuerungsmodelle und Praktiken der Organisation (z.B. Zielabsprachen, Untersuchungen über die Zufriedenheit der Klientel, Teilautonomie bei der Verwendung von Mitteln usw.). Als gemeinsamer Fluchtpunkt in den beiden Subsystemen zeichnet sich eine verwaltungsintensive und ambivalent wahrgenommene Expansion des Dokumentationswesens als Folge komplexerer Evaluationsverfahren ab.

3.2 Die Themen: Kooperation und Bildung

Sowohl im Elementarbereich als auch im tertiären Sektor wird, wenn es um Austauschprozesse mit der Umwelt geht oder um Varianten der binnenspezifischen Arbeitsteilung, das gleiche Sprachspiel verwendet, und zwar das der Kooperation. Es finden sich im Elementarbereich viele Hinweise auf Kooperationen mit Bezugspersonen wie den beteiligten Eltern oder anderen Organisationen und Einrichtungen. Die Kooperation mit Bezugspersonen erfolgt bspw. über einen Rundgang durch die Einrichtung, bei der den Eltern die Regeln und

Abläufe der Kinderkrippe erläutert werden. Die Eltern werden im Rahmen von Gesprächen bewusst in das pädagogische Konzept, den Krippenalltag und die Reflexion miteinbezogen (SB_1_2: 216 und 226).

Je nach Art des Kooperationspartners unterscheiden sich in den Expert*inneninterviews und den Gruppendiskussionen die Kooperationsanlässe und -ziele bei den einzelnen Einrichtungen des Elementarbereichs. Kooperationen mit den Bezugspersonen des Kindes – in erster Linie mit den Eltern – sind in Kinderkrippen und Kindergärten unerlässlich und äußerst relevant. Kooperationen mit anderen Einrichtungen des Elementarbereichs dienen vor allem dem Austausch und Abgleich von Kinderkrippen- und Kindergartenplätzen. Auch die Kooperation mit Grund- und Förderschulen besteht im intensiven Kontakt. Zum Themenkomplex Gesundheit haben so gut wie alle Einrichtungen Kooperationen. Diese können je nach Art der Einrichtung unterschiedlich aussehen und in Form von Treffen oder Veranstaltungen wöchentlich oder „nur" jährlich stattfinden. Die Einrichtungen arbeiten mit Kinderärzt*innen, Zahnärzt*innen, Logopäd*innen und Therapeut*innen zusammen. Besonders in inklusiven Einrichtungen sind diese Kooperationen relevant und auch im pädagogischen Alltag nicht wegzudenken (I_1_9: 158).

Im Hochschulsegment wird in den institutionellen Selbstbeschreibungen explizit auf die Relevanz von Kooperationen mit anderen Universitäten und Hochschulen eingegangen. Einrichtungen des tertiären Bereichs sind national und international „auf allen Ebenen von Studium über Forschung bis hin zur Verwaltung" (SB_6_1: 65) mit anderen Institutionen gut vernetzt. Kooperationen mit anderen Forschungsinstituten oder mit Organisationen aus Kultur und Gesellschaft werden als unabdingbar betrachtet, um dem nationalen und internationalen Wettbewerb standhalten zu können. Insbesondere Kooperationspartnern aus der Wirtschaft und Industrie wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Mit Blick auf die Gruppendiskussionen können die eben dargestellten Befunde im Allgemeinen bestätigt werden. Allerdings gehen die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen verstärkt auf die Zusammenarbeit mit Schulen der Sekundarstufe II ein. Ziel dieser engen Kooperationen ist es, die Schüler*innen – dem „zukünftigen Klientel" von Universitäten (GD_4: 39 und 44) – mithilfe von Workshops auf das wissenschaftliche Arbeiten vorzubereiten.

Kooperationen werden sowohl von den Erzieher*innen als auch von den Hochschullehrer*innen grundsätzlich positiv konnotiert. Gleichzeitig wird in beiden Segmenten des Erziehungs- und Bildungssystems die Ambivalenz von Kooperation („macht viel Arbeit" – „kann sehr nützlich sein") wahrgenommen und offen thematisiert. Auch die enge Verbindung zwischen den positiven Effekten der Kooperation und der Sorge vor Konkurrenz gehen in beiden Segmenten Hand in Hand. Sowohl im Elementarbereich als auch im tertiären Bereich kann der finanzielle Ertrag von Kooperation nicht präzise gemessen werden – dennoch gibt es einen breiten Konsens, dass ein materieller Mehrwert existiert. Insofern überrascht es auch nicht, dass Kooperation in beiden Bereichen eine Antwort auf den zunehmenden Wettbewerb zwischen den Einrichtungen darstellt. Daneben gilt Kooperation sowohl im Elementarbereich als auch in Hochschulen per se als Ausweis von Offenheit und Modernität. In beiden Segmenten wird die strategische Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen entsprechend auch zur Leitungsaufgabe. Eine Differenz besteht in Hinblick auf die Art der Kooperation. So kann zwischen horizontaler (z.B. Hochschule – Hochschule) und vertikaler Kooperation (z.B. Kindergarten – Schule) unterschieden werden.

Alle Organisationen des Systems des lebenslangen Lernens – nicht nur der Kindergarten und die Universität – nutzen Bildung als institutionellen Identitätsmarkierer. Der zielgerichtete und bildungsbereichsübergreifende Rekurs auf Bildung deutet darauf hin, dass sich historisch bedingte Differenzen zwischen so unterschiedlichen Feldern wie Hochschule und Kindergärten immer mehr abzuschleifen scheinen. Im Elementarbereich wird der Begriff Erziehung unter Rückgriff auf die „Bildungspläne" der Länder zunehmend durch den Bildungsbegriff ersetzt und entsprechende Angebote entwickelt, wenngleich die Erziehungsarbeit im Berufsalltag deutlich im Vordergrund steht. Die Hochschulen definieren sich vor allem in ihrer Außendarstellung ausschließlich als Bildungsinstitutionen. Objektiv übernehmen beide Institutionen auch eine Erziehungsfunktion (vgl. Luhmann 2015) – beide favorisieren aber in ihren institutionellen Selbstbeschreibungen eher den Topos Bildung. Die Bildungsarbeit wird in beiden Feldern kombiniert mit Leitbegriffen wie Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsentfaltung und Chancengleichheit. Die Selektionsfunktion von Bildung und der hinlänglich bewiesene Tatbestand, dass Bildungseinrichtungen nicht nur Teilhabechancen eröffnen, soziale Mobilität erzeugen und soziale Gerechtigkeit herstellen, sondern auch soziale Ungleichheit reproduzieren, wird in beiden Bereichen tendenziell tabuisiert. Der gemeinsame Fluchtpunkt im Fokussieren auf „Bildung" erleichtert es den Akteur*innen Kooperationsbeziehungen einzugehen und gemeinsame Projekte auf den Weg zu bringen. So existieren neben so genannten Kinderunis auch Kooperationsbeziehungen zwischen Fachhochschulen/Universitäten und Einrichtungen der Elementarpädagogik. Sofern diese keine unmittelbare Partizipation von Kindern am Lehrbetrieb einschließen, geht es bei den jeweiligen Vorhaben um die Fort- und Weiterbildung des Personals, die Begleitung von Studierenden in Kindereinrichtungen oder um praxisorientierte Forschung.

4 Das ambivalente Amalgam aus Divergenz und Konvergenz

Die PAELL-[6] (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014) und die LOEB-Studie (vgl. Nittel/Tippelt 2018) zeigen eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten innerhalb der unterschiedlichen pädagogischen Handlungszusammenhänge und selbstverständlich mindestens ebenso viele Differenzen. Diese offenbaren wiederum bei einer genauen analytischen Durchdringung oft Gemeinsamkeiten. Beispielsweise im Hinblick auf die Bedeutung pädagogisch Anderer (Schüler*innen, Teilnehmer*innen, Student*innen, Klient*innen, Kinder und Jugendliche usw.). Die analytische Sensibilität für die Einlassungen der beruflichen Praktiker*innen führt im ersten Moment zur Irritation – Unterschiede offenbaren letztlich doch Gemeinsamkeiten und diese auch wieder Unterschiede – und doch zeigen sich in den Differenzen immer wieder gemeinsame Ursprünge, Bewegungsmechanismen und strukturelle Konstellationen. Und das, obwohl die beiden verglichenen Berufsgruppen ganz unterschiedliche historische Ursprünge, ganz unterschiedliche organisationale Einbettungen sowie einen ganz anderen sozialen Status haben. Trotzdem lassen sie sich aber auch unter identischen Kategorien miteinander vergleichen: Sie besitzen ein ähnliches berufliches Mandat, wenden die gleichen Kernaktivitäten

6 PAELL steht als Akronym für das DFG-Projekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen".

und Technologien an sowie artikulieren Gefühle (Sorge) gegenüber ihrem Klientel. Ab einem bestimmten Moment in solchen potentiell endlosen Konvergenz-Differenz-Sequenzen fällt auf, dass man auf etwas Neues stößt, auf eine Entdeckung, die es vorher noch nicht gab:

Die gemeinsame Orientierung an Bildung impliziert bei beiden sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen den gleichen Mechanismus. Sowohl die Kinder als auch die Studierenden sollen durch die jeweiligen personenbezogenen Dienstleistungen – Verschränkung von Technologien und Kernaktivitäten (vgl. Nittel/Meyer/Kipper 2019) – „fit" gemacht werden, mit Blick auf die nächste Station in ihrer Biographie „vorbereitet" werden; andererseits sollen aber auch Kompetenzen, Qualifikationen und eine Ausstattung der Persönlichkeit realisiert werden, was über die Anforderungsstruktur der nächsten Station in der Bildungsbiographie hinaus geht. Nichts anderes transportiert das Versprechen auf Bildung im Sinne von Identitätsentwicklung! Diesen Mechanismus teilen sich Universitäten und Kindergärten gleichermaßen; eine Konvergenz wird sichtbar: die Studierenden sollen hier etwas lernen, was sie nicht nur im Studium „gebrauchen" können, sondern auch noch später. Kinder sollen Kulturtechniken (z.B. das Binden von Schnürsenkeln) erlernen, die sie nicht nur in der Schule nutzen können.

Im Berufsbewusstsein von Erzieher*innen und Hochschullehrer*innen zeichnet sich eine weitere, bislang noch nicht erörterte Gemeinsamkeit ab. Beide Berufsgruppen neigen nämlich dazu, sich in ähnlicher Weise *nicht* als genuine pädagogische Berufsgruppen zu bezeichnen. Obwohl es zu den Aufgaben der Universität gehört, die Verbindung von Forschung und Lehre herzustellen, definieren sich Professor*innen im Datenmaterial viel eher als Forscher*innen und weniger als Lehrende. Eine ähnliche Tendenz zeichnet sich bei den Erzieher*innen ab, die sich häufig eher in ihrer transitiven Rolle als Betreuer*innen oder als Unterstützende der Eltern wiederfinden und sich reflexiv weniger als Angehörige einer gemeinsamen pädagogischen Berufsgruppe fühlen, zu der beispielsweise auch die Grundschullehrer*innen gehören würden. In beiden Fällen sind die Ursachen für dieses Phänomen gleichen Ursprungs: Bei Hochschullehrenden sind die Verbundenheit mit dem Wissenschaftssystem und die gesellschaftlich höhere Wertschätzung des Erzeugens von Wissens im Kontrast zur bloßen Wissensvermittlung entscheidend, so dass die Tätigen zur Selbstattribuierung als Forschende tendieren. Bei den Erzieher*innen sind es die unmittelbare Nachbarschaft zur Lebenswelt der familiären Erziehungspraxis und das Primat der elterlichen Erziehungsgewalt, die diese eher ins familiale Umfeld und nicht in das der Schule führt. Die Stärke und Orientierungskraft des jeweils beigeordneten sozialen Kontextes – in dem einen Fall ist es das Funktionssystem der Wissenschaft und im anderen die familiäre Lebenswelt – bilden somit den Ausschlag für die Justierung der jeweiligen beruflichen Identitätsformation als „nicht richtige Pädagog*innen". In der Sphäre wissenschaftlicher Reflexion und der vorurteilslosen Analyse mögen Hochschullehrende und Erzieher*innen noch so viele Gemeinsamkeiten haben – in berufspolitischer Hinsicht ist die Wahrscheinlichkeit eines wie auch immer gearteten Wir-Gefühls extrem gering, weil beide Gruppen momentan von den Schritten der Distinktion und der Abgrenzung mehr sekundäre Gewinne zu haben scheinen als von Initiativen der Solidarisierung.

5 Methodologische Abschlussbemerkung

Im Arbeitszusammenhang der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung sind Empirie und Theorie so verzahnt, dass wir uns teilweise veranlasst gesehen haben, neue Begriffe zu kreieren – wie z.B. die bereits erwähnte Kategorie „pädagogisch Anderer“ – um überhaupt Vergleiche vollziehen zu können und diese nachvollziehbar werden zu lassen. Die Übertragung abstrakter Konzepte auf redundant erscheinende Phänomene dient der Generierung gemeinsam geteilter höher symbolischer Problembereiche und Anforderungsstrukturen. In einem zweiten Schritt geht es um das Erkennen von partikularen Unterschieden trotz Feststellung struktureller Konvergenzen. In einem dritten Schritt schließlich gilt es, Bedingungen zu identifizieren, die diese Konvergenzen und Divergenzen erklären können. So konnten die ambivalenten Orientierungsmuster in beruflichen und institutionellen Selbstbeschreibungen beispielsweisen gut mit der Polyvalenz pädagogischer Institutionen erklärt werden. Dabei ist von einem doppelten Spannungsverhältnis auszugehen, nämlich dem Schema „Einrichtung vs. Träger“ (juristische Verankerung und Grundlagen inkl. seiner Finanzierungsmodalitäten vs. der Eigensinn der lokalen Einrichtung) einerseits und der Logik von „Organisation vs. Gemeinschaft“ (formale Struktur der Bürokratie vs. informelle und wertebasierte Struktur der Gemeinschaft) andererseits. Die eben angedeuteten Operationen des Erkennens von Unterschieden in vermeintlich homogenen Bereichen sowie der Nivellierung von Unterschieden im Anschluss an die Schöpfung übergreifender Kategorien implizieren einen flexiblen Umgang mit deduktiven und induktiven Operationen des Erkennens. Im günstigsten Fall fördert eine solche analytische Haltung das von vielen Forscher*innen angestrebte Überschreiten der Schwelle zur Abduktion.

Abduktive Entdeckungen als Synonym für überraschende Momente bei der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung haben sich auch im vorliegenden Fall, also beim Vergleich eines akademisch wenig professionalisierten Berufs und dem altehrwürdigen Beruf der Hochschullehrenden eingestellt. Die Suche nach Parallelen zwischen beiden Berufsgruppen im internationalen Blick und gleichzeitig unter Einbezug einer historischen Perspektive erweist sich als tragfähig: Sowohl der Idealtypus des Kindergartens als auch die deutsche Universität gelten im Ausland – z.B. in den USA, aber auch in vielen asiatischen Nationen – als Blaupausen mustergültiger pädagogischer Institutionalisierungsformen. Beides – der Kindergarten im Sinne von Fröbel als auch die Universität im Sinne von Humboldt – stellen „Spitzenprodukte“ des Exports pädagogischer Institutionen dar, ohne dass dieser Tatbestand allerdings den geringsten Einfluss auf das Berufsbild und die professionelle Identität der in Deutschland tätigen Erzieher*innen und Hochschullehrenden habe würde. Warum können Professor*innen nicht von der Strahlkraft des Kindergartens – und die Erzieher*innen nicht von der Strahlkraft der Universität profitieren? Beide müssten nur für einen Augenblick den Standpunkt von außen einnehmen. Die deutsche Spitzenuniversität und der Kindergarten haben so gesehen mehr gemeinsam als die dort Tätigen annehmen. Um das zu erkennen, bedarf es keineswegs einer Art patriotischen Gesinnung, sondern einzig und allein der Tugend des Vergleichs. Und ein klein wenig Übung.

Literatur

Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.) (2016): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa.

Hughes, Everrett C. (1958): Men and their work. Glencoe, Ill.: Free Press.

Joas, Hans (1981): Handlung und Struktur. In: Schulte, Werner (Hrsg.): Soziologie in der Gesellschaft. Bremen: Universität, S. 3-12.

Luhmann, Niklas (2015): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer, Nikolaus (2017): Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung. Bielefeld: wbv.

Nittel, Dieter (2017): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, Rolf/Neuser, Wolfgang (Hrsg.): Beobachtung des Wissens - das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113-159.

Nittel, Dieter/Pries, Isabelle (2017): Erziehung/Bildung versus lebenslanges Lernen: Wie symbolisiert das System EINHEIT. In: Systemische Pädagogik, 7, 1, S. 116–126.

Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus (2018): Pädagogische Begleitung. Handlungsform und Systemmerkmal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 5, S. 1063-1082.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2018): Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen. Hans Böckler Stiftung Düsseldorf.

Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus/Kipper, Jenny (2019): Ordnungsdimensionen des pädagogischen Handelns: Technologien und Kernaktivitäten. (Unveröffentlichtes Manuskript).

Schütz, Julia (2018): Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018a): Hochschulen auf einen Blick. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010187004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 19.11.2018].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018b): Hochschulen insgesamt. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html [Zugriff: 28.11.2018].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018c): Tageseinrichtungen für Kinder nach Art und Trägern. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_NachArtundTraegern.html [Zugriff: 28.11.2018].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018d): Personal an Hochschulen, Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/PersonalGruppen.html [Zugriff: 28.11.2018].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018e): Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Beschaeftigte.html;jsessionid=3D58B1504ED815A5DD0ABE1AF06CB9F7.InternetLive2 [Zugriff: 28.11.2018].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018f): Studierende. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil01.html [Zugriff: 28.11.2018].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018g): Kinder in Kindertageseinrichtungen. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_KinderKindertageseinrichtungenBL.html [Zugriff: 28.11.2018].

Tippelt, Rudolf (2017): Pädagogische Berufsgruppenforschung: Arbeitsteilung, Kooperation, Organisation. In: Der Pädagogische Blick, 4, S. 198-207.

Wahl, Johannes (2017): Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Bielefeld: wbv.



Teil V Digitalisierung

Manuela Pietraß

Bildung in Bewegung

Das neue Lernpotenzial digitaler Medien

1 Einleitung

„Es muß Bewegung sein, damit wir affiziert werden und etwas erfahren können. Wir erfahren in der Deutung dessen, was uns bewegt“ (Simon 1989: 165). Ontologisch ist Bewegung vom Unbewegten abgesetzt, welches als unbewegt erst hervortreten kann, indem Erfahrung in der Deutung des Bewegten Bewegtes setzt. Bildung *ist* Bewegung und setzt Bewegung voraus. Mit dem Zitat aus Josef Simons „Philosophie des Zeichens“ kann so der Kern der folgenden Argumentation verdichtet dargestellt werden: Die These ist, dass Bildungsprozesse in einer Differenz entstehen, die sich in etwas, das anders ist in Relation zu dem, was ist, auftut. „Was ist“ ist das, was wäre, wenn es nicht fraglich werden würde. Das Fragliche ist das, was sich als anders abhebt vom unmittelbaren Fluss der Ereignisse, den man nur deswegen identifizieren *und* thematisieren kann, weil man ihn als solchen beschreibt. Das Verhältnis von Bewegung und Unbewegtem entspricht dem des Zeichens und wofür es steht: Erst durch Bewegung tritt das Unbewegte als unbewegt hervor, so wie Wirklichkeit erst mit Zeichen hervortritt. Jenseits von Zeichen sind die Dinge, was sie sind, sie sind nicht erklärungsbedürftig, wie Simon schreibt (1989: 41). Erklärungsbedürftig werden sie bereits im Unterschied zu sich selbst. Erklär*bar* allerdings sind sie erst, wenn man ein Medium zur Verfügung hat, welches es ermöglicht, in Differenz zum Wahrnehmbaren Erklärbarkeit zu schaffen. Dies ist die Grundlage, auf der Zeichenhaftigkeit beruht, welche wiederum Voraussetzung für die Entstehung von Medien ist, die die Zeichen transportieren.

Weil Medien aufgrund dessen, dass sie Zeichen übertragen, Mittel zur Welterkenntnis sind, sind Bildung und Medien miteinander verwoben. Zeichentheorie ist zugleich Erkenntnistheorie, welche sich mit der Relation von Zeichen und Sein befasst (Simon 1989). Insofern ist die Semiotik ein Ansatz, der für die Bildungstheorie fruchtbar gemacht werden kann, Bildung ist dann als durch Medien erzeugbares Verhältnis zur Wirklichkeit zu verstehen. Doch geht es vorliegend nicht um die Frage des Bildungswertes von Medien generell, sondern um jenen der digitalen Medien. Ihre Besonderheit im Unterschied zu bereits bestehenden Medientechniken wird folgend mit ihrer digital verfassten Medialität erklärt.

Medialität zeigt sich im Kontrast. Dies erschwert das vorliegende Vorhaben, denn zwar sind die digitalen Medien bereits da, doch liegt im Vorhandensein allein noch nicht die Veränderung, sodass eine Zeitverzögerung eintritt, bis das Neue der neuen Techniken in ihrer Anwendung umgesetzt wird. So trat das Automobil anfangs als schnelle Kutsche ohne Pferde auf, das Neue an ihm, seine *Auto*-Mobilität, wurde erst dann vollständig genützt, als sich der Verkehr zum Individualverkehr hin entwickelte.

Dementsprechend liegt die Schwierigkeit des folgenden Unterfangens darin, dass etwas Neues aus dem bereits Bestehenden heraus entdeckt werden muss. Um dies zu verdeutlichen, soll historisch vorgegangen werden beginnend bei der Entwicklung von Zeichen. Anschließend wird das, was Medialität bildungstheoretisch bedeutet, an Schrift und Fernsehen konkretisiert und zum Schluss die Medialität digitaler Medien bestimmt. Auf dieser Basis wird das neue Lernpotenzial digitaler Medien herausgearbeitet. Der Lernbegriff wird im Unterschied zum Bildungsbegriff als didaktisch kontextualisiert verstanden: Lernen als Vollzug von erkenntnisbildenden Prozessen mit Unterstützung von Medien, welche in ihrem Wert für das Lernen betrachtet werden. Der übergeordnete Bezug ist das so erreichbare Welt- und Selbstverhältnis – als ein zeichenhaft fundiertes.

2 Zeichenhaftigkeit als Voraussetzung für Bildung

Zeichen sind ein Werkzeug, welches es dem Geist ermöglicht, zwischen dem, was er wahrnimmt und dem Wahrgenommenen eine Differenz herzustellen, die mit Hilfe des Zeichens ausgedrückt wird. Ohne diesen Träger für Differenz ist Differenz nur, wie Luhmann dies ausdrückt, „proflexiv“ (1995: 65) möglich, z.B. als Veränderung von etwas in sich selbst. Mit Zeichen wird etwas Drittes geschaffen, welches das Wahrgenommene zu thematisieren und damit auch zu verändern erlaubt. Erst diese Möglichkeit, also, dass der Mensch sich etwas vorstellt und dies mit anderen teilt, kann Lehren zu einem Prozess werden lassen, welcher Lernende mit der Vergangenheit und der Zukunft im tradierten Wissen verbindet.

Vor der Entwicklung von Zeichen gibt es allein Bedeutung, die sich im Prozess der unmittelbaren Interaktion konstituiert: Das Bedeutende ist das Verhalten, das Bedeutete das, was das Verhalten durch sich selbst vollzieht. Es ist als Anzeichen für etwas zugleich seine eigene Bedeutung. Bedeutung in dieser Ursprünglichkeit verlangt nicht, wie das Zeichen, ein Auseinandertreten von Verhalten und Bedeutung, sondern im Verhalten fallen beide zusammen. So können weder Wahrnehmen noch Lachen „auf symbolische Ordnungen zurückgreifen (…) Wahrnehmen und Lachen können zwar für sich selbst stehen, aber nicht für sich selbst sprechen. Ihre thematisierbare Bedeutsamkeit entstammt immer Ordnungen, die nicht ihnen selbst entstammen“ (Meyer-Drawe 1996: 185). Eine solche analoge Kommunikation verlangt keinen Code, um verstanden zu werden. Es werden, wie der Evolutionsbiologe Gregory Bateson schreibt, „die Dinge oder Personen gewöhnlich nicht identifiziert, und der Fokus des Diskurses liegt auf den *Beziehungen*, die zwischen ihnen bestehen sollen“ (1967: 196f.).

Mit dem Wechsel des Verhaltens auf den Interaktionspartner hin, wenn also das gezeigte Verhalten nicht in Bezug auf das eigene Verhalten ausgeübt wird, beginnt Zeichenhaftigkeit. Es genügt dann, die Zähne zu blecken, um zu signalisieren, dass Kampfbereitschaft bestehe.

Die Kampfbereitschaft muss nicht im Kampf bewiesen werden, sondern es genügt, ein Element des Kämpfens durch das Verhalten zu kommunizieren. Diese Form ikonischer Kommunikation kann aber noch nichts *über* die Welt aussagen, sondern sie ist an die unmittelbare Beziehungsherstellung der Interaktionspartner gebunden (vgl. Bateson 1968: 537). Eine erste Lockerung entsteht dadurch, dass solche Verhaltenselemente in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden können und dort je unterschiedlich konnotiert werden: Eine Bissandrohung gibt vor zu sein, was sie wäre, wäre sie kein Spiel, sondern eine Androhung zu kämpfen. Spielen heißt also, dass spielerisches Verhalten nicht dasselbe bedeutet, was es bedeuten würde, wenn es kein Spiel wäre (Bateson 1954). Doch weil die Bedeutung des Verhaltens in den situativen Interaktionszusammenhang eingebunden ist, kann noch nicht von Zeichen gesprochen werden.

Zwar tritt mit der Kontextualisierung die Bedeutung allmählich aus dem Verhalten heraus, doch kann erst mit den Zeichen die Bedeutung des Verhaltens aus dem unmittelbaren Kontext gelöst werden. Denn für die Herauslösung ist notwendig, die Bedeutung an etwas anderes zu knüpfen als an das unmittelbare Verhalten. So kann die Bissandrohung mit einem knurrenden Laut bezeichnet werden. Er wird nun zum Träger für die Bedeutung der Bissandrohung, ohne dass eine solche durchgeführt werden müsste.

Mit der Aufladung eines Bedeutungsträgers mit jener Bedeutung, die ursprünglich durch das Verhalten signalisiert wurde, kann das bedeutungsvoll Aufgeladene zum Zeichen werden. Der (vorsprachliche) knurrende Laut wird zum Träger für die Bedeutung der Bissandrohung, indem er die Bedeutung des Verhaltens im Zeichen verdoppelt. Wird dabei der knurrende Laut so verwendet wie bei der Verknüpfung von Verhalten und Bedeutung, also als Referenz auf die unmittelbare Interaktion, besteht seine kommunikative Bedeutung allein in der Erzeugung von Redundanz. Denn trotz des Vorhandenseins des Zeichens ist nach wie vor eine zeitliche und räumliche Anwesenheit von Mitteilenden und Verstehenden notwendig, weil die Bedeutung des Lautes erst durch das begleitende Verhalten zum Zeichen wird. Solange also Zeichen und Bezeichnetes direkt miteinander verbunden werden, ist Sprechen lediglich eine ikonische Doppelung des Dings oder Ereignisses.

Wahrscheinlich hat der Mensch sehr lange benötigt, um zu entdecken, dass er Wörter verwenden kann, ohne dass das sie bezeichnende Ereignis unmittelbar zeitlich und räumlich mit der Äußerung des Wortes zusammenfallen muss. Doch erst dann kommt die Fähigkeit des Zeichens zum Tragen: etwas, das nicht anwesend ist, auszudrücken. Denn Zeichen entbinden von der Notwendigkeit, bei der Kommunikation die Wirklichkeit im Sinne einer unmittelbaren Referenz an das Zeichen zu binden. Diese Entdeckung war ein großer epistemischer Schritt: Worte können nun jenseits des Ereignisses, auf das sie sich beziehen, z.B. auf das Rauschen eines Wasserfalls, verwendet werden. Indem sich das Sprechen von dieser Art von Referenzialität löst und eine Bedeutungsherstellung ermöglicht, die über den unmittelbaren Ereignisbezug hinausreicht, kann sich Sprache als ein eigenes System entwickeln. Sprache schafft jetzt die Möglichkeit, neue und andere Zugriffsweisen auf Wirklichkeit zu gewinnen, als sie in der Unmittelbarkeit des Hier und Jetzt gegeben sind. Es kann ein reflexives Verhältnis zur Welt aufgebaut werden, indem Welt immer wieder neu geordnet und damit das Weltverhältnis subjektiv wird.

Die bildungstheoretische Bedeutung der Entwicklung der Zeichenhaftigkeit ist darin begründet, dass erst der Bruch zwischen Zeichen und Wirklichkeit Reflexivität schafft, weil

Bedeutendes und Bedeutetes nicht mehr in eins fallen. So wird mit der Entwicklung der Zeichen die „exzentrische Positionalität“ (Plessner 1975) begründet, die selbst medial ist, weil sie im reflexiven Zugriff auf die zentrische Positionalität des leiblich-seelischen Erlebens auf einer geistigen Vermittlung begründet ist (Pietraß 2019).

3 Bildung gerät in Bewegung – die erkenntnisformende Bedeutung der Medien

Medien ermöglichen es, Zeichen zu übermitteln. Das jeweilige Medium bedingt dabei eine spezifische Medialität, so ist die Medialität der Sprache eine andere als jene der Schrift. Denn auch die Sprache ist ein Medium, aber ein natürliches Medium, das als Instrument den Körper und die Luft nützt, was ihren tatsächlich bestehenden Status eines Mediums leicht in Vergessenheit geraten lässt. Spätere, technische Entwicklungsschritte umfassen Schrift, Druck, Photographie, Film und digitale Medien.

Doch nicht die Medientechnik allein ist es, sondern die Erkenntnis über die durch Medien ermöglichte Weise, ein Verhältnis zur Wirklichkeit zu gewinnen, die bildend wirkt. Dies wird dann erkennbar, wenn mit den neuen Techniken neue Anwendungsweisen hervorgebracht werden, welche einen epistemischen Sprung erlauben, wie es die Verwendung von Zeichen jenseits ihrer ikonischen Verdoppelung war. Dies soll an zwei Beispielen dokumentiert werden: So wird am Bespiel der vergleichenden Sprachstudien Wilhelm von Humboldts aufgezeigt, dass auch Sprache eine eigene Medialität besitzt, die jeweils unterschiedliche Weisen der Erfahrbarkeit des mit ihr ausgedrückten begründet (3.1). Das zweite Beispiel (3.2) ist der Entwicklung des Fernsehens entnommen, das mit der Hervorbringung ‚vielfältiger Medienwirklichkeiten‘ erkennbar werden ließ, dass das Fernsehbild kein direktes Abbild der in ihm sichtbaren Realität ist, sondern dass das direkte Abbild lediglich eine seiner vielfältigen Referenzmöglichkeiten ist.

3.1 Die Sprachstudien Wilhelm von Humboldts

Die bildungstheoretische Relevanz seiner Studien hat Wilhelm von Humboldt selbst erkannt. Sie fließt ein in sein Verständnis der bildenden Bedeutung des Fremdspracherwerbs. Sprache formt Erfahrung und lässt sie sprachlich formen. Denn die Sprache ermöglicht es, „alle intellectuelle Vermögen des Menschen in reger Thätigkeit zu erhalten, ihnen zum genügenden Organ zu dienen und durch die sinnliche Fülle und geistige Gesetzmässigkeit, welche sie bewahrt, ewig anregend auf sie einzuwirken“ (Humboldt 1830-1835: 553).

Als methodischen Zugang für seine Studien wählt Humboldt das Aufschreiben (ebd.: 418). Erst in der schriftlichen Darstellung werden die idiomatischen Unterschiede reflektierbar, z.B. durch das Nebeneinanderstellen von grammatikalischen Formen in verschiedenen Sprachen: So können beim reflektierenden Betrachten – anders als beim Hören des flüchtigen Lauts – Unterschiede auffällig werden. Insofern erlaubt erst die Schrift es, als ein weiteres Medium nach der Sprache, das zu beschreiben, was lautlich in der Sprache zur Bedeutung gebracht wird.

An Humboldts vergleichenden Studien wird erkennbar, dass Sprache ein Medium ist – wäre sie ein Abbild des Wirklichen, gäbe es keine Unterschiede zwischen den Sprachen und eine direkte Übersetzung wäre möglich. Humboldt aber entdeckte, dass die Beziehung der sprachlichen Zeichen zueinander und zu den Gegenständen jeweils eigene idiomatische Charakteristiken aufweisen. Die Sprache bildet sich nach seinem Verständnis durch Wahrnehmung, doch ist sie nicht ein Bezeichnen von Dingen, sondern die Dinge *werden in ihr* bezeichnet. Das Wort sei „nicht ein Abdruck des Gegenstandes an sich, sondern des von diesem in der Seele erzeugten Bildes“ (ebd.: 433). So stelle Sprache die Verstandeshandlung im Laut dar, durch ihre Form (Grammatik) (Humboldt 1822: 38) und durch ihre Inhalte (Begriff). In die einzelne Bezeichnung gingen die „sinnliche Anschauung“ z.B. Farbe, aber auch der „sondernde Verstand“ ein (z.B. im Sanskrit die Zahl religiös philosophischer Wörter; Humboldt 1830-1835: 470).

Sprache ist damit bei Humboldt das zum Ausdruck gebrachte und mit Sprache zum Ausdruck bringbare Bild von Welt. Sprache ist also nicht Abbildung, sondern in ihr kommt die geistige Prägung zum Tragen, welche nicht die Erfahrung von Welt, sondern ihre *Erfahrbarkeit* formuliert. Der Laut stelle „die Verstandeshandlung“ dar (Humboldt 1822: 38): Damit ist er eine Art und Weise, wie das im Zeichen Bedeutete ausgedrückt wird. Weil Sprachen in ihrem Zugang zur Wirklichkeit, welcher sich in ihrer je besonderen Erfahrung begründet, unterschiedlich sind, muss auch das Wechselverhältnis von Sprache und Subjektivität unterschiedlich sein.

> „Mehrere Sprachen sind nicht ebenso viele Bezeichnungen einer Sache; es sind verschiedene *Ansichten* [Hervorhebung W. v. H.] derselben, und wenn die Sache kein Gegenstand der äusseren Sinne ist, sind es oft ebensoviele, von jedem anders gebildete Sachen […]“ (Humboldt 1801/1802: 110).

Die darin liegende Doppelheit, also in der Sprache Erfahrenes zum Ausdruck zu bringen und darin Erfahrbarkeit in der Sprache zu schaffen, formuliert er wie folgt:

> „Durch denselben Act, vermöge dessen er [der Mensch; M. P.] die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren hinübertritt“ (Humboldt 1830-1835: 434).

Um den prägenden Unterschied der eigenen, der einen Sprache zu erkennen, muss man aus ihr heraustreten, was nur über eine andere Sprache möglich ist. Dieser Vorgang ist erkenntniserweiternd und bildend, „da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält“. Deswegen sei das Erlernen einer anderen Sprache „die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht“ (ebd.).

Mit Hilfe der Sprache, so kann man Humboldt im Sinne der Zeichenphilosophie Simons weiterdenken, wird Differenz erzeugt. Denn die Sprache ist ein Untergrund, der eine größere Fülle besitzt als das, was im Ausdruck realisiert wird. Im Zeichen ist, wie Simon schreibt, immer auch ein anderer möglicher Gebrauch anwesend als der gewählte, gegen den „angearbeitet“ werden muss, sodass das Subjekt „mehr ausdrücken muß, als es ‚artikulieren‘ wollte“:

> „Es [das Subjekt; M. P.] teilt nicht nur in ihr [der Sprache; M. P.] sich mit, sondern es *erfährt* sich dabei in einer ungeahnten Weise selbst. Das Selbst des Subjekts ist *nicht* Subjekt, sondern die Erfahrung, die ihm unter seiner Voraussetzung, Subjekt oder bei der Sache zu sein, widerfährt" (Simon 1989: 230, Hervorhebungen J. S.).

Das Selbst wird in Erfahrung zum Subjekt, so wie beim Sprechen die Erfahrung von sich selbst im Gesprochenen wirksam wird. Es drückt sich hier ein genuin bildungstheoretischer Sachverhalt aus, der darin besteht, dass Bildung im Sinne einer Horizontüberschreitung neue Perspektiven eröffnet, doch wird diese Überschreitung nicht, darin liegt die Begrenztheit des Bildes, auf einer Wegstrecke vollzogen – eine solche wäre die Wissenserweiterung – sondern durch einen Perspektivenwechsel. Die bildungstheoretische Relevanz der Medialität von Sprache besteht darin, dass Zeichen im Unterschied zu dem, was sie bedeuten, ein eigenes System darstellen, dass diese Systeme miteinander verglichen werden können und in ihrem Vergleich gleiche Referenzen auf unterschiedliche Weise erfahrbar werden lassen.

3.2 Referenzverlust von Bildern

Das Bild besitzt eine eigene, solange von der Sprache getrennte Entwicklungslinie, solange Laut nicht in Schrift geformt wird – anfangs wurde der Laut für das Ohr und das Bild für das Auge erzeugt. Doch ist der Laut flüchtig, während mit dem Bild Bedeutung auf einem materialen Träger konserviert werden kann. Mit der Erfindung der Schrift unterliegt die Sprache nicht mehr der Flüchtigkeit des Gesprochenen. Für beide Codes, Bild und Schrift, können nun dieselben Träger verwendet werden. Das Bild als Zeichen auf einem stofflichen Träger ermöglichte also schon früher etwas, was nicht die Sprache, sondern erst die Schrift leisten konnte: Kommunikation, ohne dass ein unmittelbarer räumlich-zeitlicher Zusammenhang zu einer Äußerung besteht. Denn weil ein Zeichen auf einem anderen Träger als dem Körper manifestiert werden kann, ist es möglich, jene zwei Bestandteile zu trennen, die für Kommunikation konstitutiv sind: Information und Mitteilung (Luhmann 2005: 202). Mit der Sprache kann ein Mensch jemandem erzählen, was ein anderer gesagt habe, aber es müssen beide räumlich und gleichzeitig anwesend sein, Information und Mitteilung finden in einem unmittelbaren Zusammenhang statt. Selbst dann, wenn ein Bote etwas übermittelt, was jemand gesagt habe, können zwar Mitteilung und Information mit Blick auf den Urheber der Botschaft getrennt werden, aber nicht mit Blick auf ihre Übermittlung an den Empfänger. Eine Trennung von Mitteilung und Information wird mit den nicht-körpergetragenen Medien endgültig erreichbar: Der Bote kann auch einen Brief hinterlegen. So heben Medien seit dem körpergebundenen Medium Sprache die Notwendigkeit der räumlich-zeitlichen Anwesenheit der Gesprächspartner auf, weil die Information von der Situation der Mitteilung gelöst werden und eine apräsente Kommunikation stattfinden kann.

In der Folge geht die Mitteilung einerseits in der Autorschaft auf und weiterhin geht sie in formalisierte Mitteilungselemente über, die nun Bestandteil der Information werden. Das, was der Mitteilende durch seine Information ausdrücken will, wird in den jeweiligen Text hineinverlagert. So sind literarische Gattungen oder filmische Formate nichts anderes als eine medienspezifische Weiterentwicklung ursprünglicher Situationsformen direkter Kommunikation. Sie ersetzen den Zusammenhang von Information und Mitteilung, der bei der gesprochenen Sprache in sozialen Kontexten gesichert wird.

Von Seiten der die Information Aufnehmenden verlangt dies, dass sie die Mitteilungsaspekte in der Information erkennen, z.B. im Format „Fernseh-Abendnachrichten“. Durch metakommunikative Hinweise, wie am Beginn und Ende einer Nachrichtensendung, durch die Bündelung spezifischer Darstellungsmittel (z.B. Kameraposition, auditive Gestaltungsmittel, Farbgebung) mit bestimmten Inhalten (tagesaktuelle Ereignisse) werden sinngebende Kontexte gebildet. Sie sind – ebenso wie typische Situationen direkter Kommunikation – als „Rahmen“ (Goffman 1993) zu verstehen. In einem Rahmen werden Referenzen typisiert. ‚Medienwirklichkeiten‘ sind so typisierte Weisen des Redens über Wirklichkeit mit Bild und Text, in deren Rahmen nun ihrerseits durch die Redeweise eine ‚Wirklichkeit‘ entsteht.

Es ist nicht überraschend, dass die Frage der Referenz von Bildern erst seit Ende der 1990er Jahre in Zusammenhang mit der als wachsend beobachteten Verwendung von Bildern breit diskutiert wurde. Die zu dieser Zeit, insbesondere im Fernsehen auftretenden ‚vielfältigen Medienwirklichkeiten‘ bestanden in neuen Hybridformaten wie Dokusoaps, Dokudramen, Boulevardnachrichten, Castingshows. Sie vermischen Authentizität und Dramatisierung, Fiktion und Realität, Unterhaltung und Information. Tatsächlich sind diese sogenannten Wirklichkeiten Spielarten von Verwendungsformen des audio-visuellen Zeichentableaus Bewegtbild im Fernsehen. Das Publikum hat die Aufgabe oder das Vergnügen herauszufinden, ob die Bilder inszeniert, also ‚nicht wirklich‘ seien, obwohl sie so erscheinen. Formatkenntnisse helfen dabei, diese Frage leichter zu beantworten, was besonders bei den auditiven und visuellen Wahrnehmungsmedien insofern schwierig ist, als bei ihnen die Erlebnisqualität von Sinn angesprochen wird. Weil „die Sinnselektion der Umwelt zugerechnet“ wird (Luhmann 1984: 124), vermitteln Wahrnehmungsmedien einen direkteren Realitätseindruck als geschriebene Texte. Dabei wird übersehen, dass es hier ebenfalls einen oder mehrere Mitteilende gibt und nicht Realität, sondern Bedeutung übermittelt wird. Wie ein solch unmittelbarer Wahrnehmungseindruck erreicht werden kann, zeigt der Literaturwissenschaftler Hans Ulrich Gumbrecht (2004) an den von ihm als „nicht-hermeneutisch“ bezeichneten Aspekten von Kommunikation auf. Am Beispiel des American Football zeigt er auf, wie man im Fernsehbild das in ihm Sichtbare gegenwärtig werden lassen kann (Gumbrecht 1998). Die Vergegenwärtigung des Geschehens im Fernsehen geht dabei über das hinaus, was die Zuschauenden im Stadium sehen können. Erreicht wird dies mit den formalen Gestaltungsmitteln der Kamera wie Kameraposition, Schnitt und Zeitlupe.

Der mit den Hybridformaten gegebene Verlust der eindeutigen Mitteilungsaspekte ist von grundlegender bildungstheoretischer Bedeutung. Denn mit der wachsenden Bilderflut kann man sprichwörtlich seinen Augen nicht mehr trauen. Der von Jean Baudrillard (1978) kritisierte Referenzverlust der Bilder erweist sich in den vielfältigen Medienwirklichkeiten als das, was in ihnen beim Betrachten zu überprüfen ist: die Referenz. Denn sie wird durch die Entwicklung von Medien und ihren Formaten ständig neu in Frage gestellt. Was aber macht das Fernsehbild zu einem Bild – also Zeichen – wenn es doch seine Natur zu sein scheint, gar kein Zeichen zu sein? Der Verlust der Referenz von Zeichen oder ihr Aufgehen in dem, was sie zeigen, sind zwei Seiten derselben Medaille und beide konstituieren die Diskursform der am Fernsehen geäußerten Kritik einer mangelnden Genauigkeit der Wiedergabe von Wirklichkeit. Doch ging diese Kritik in die falsche Richtung, nicht die Verwechslung von Realität und Fernsehrealität ist das Problem, sondern dass die Mitteilung verschwindet. Denn es bleibt nur noch die Information übrig als das, worüber sie informiert: nämlich sich selbst.

Das Fernsehen ließ erkennbar werden, dass durch die Medien die, ursprünglich in der direkten Kommunikation noch gegebene, Deckung von Mitteilung und Information aufgehoben wird: Der Mitteilende verschwindet, der situative Kontext geht in den Verwendungszusammenhang der Zeichen über und wird zum Bestandteil der Information. Doch wird durch die Erfindung immer neuer Verwendungszusammenhänge dieser Bestandteil unsicher und damit auch die Glaubwürdigkeit einer Information. Zugleich wird die im Format gegebene Kontextualisierung als metakommunikativer Hinweis über die Glaubwürdigkeit wichtig. Insofern verdeutlicht die Entwicklung vielfältiger Medienwirklichkeiten im Fernsehen, dass durch die Ausdifferenzierung in Kontexte ‚Wirklichkeit' immer wieder neu geschaffen werden kann – vergleichbar dem, dass Elemente direkten Verhaltens in unterschiedlichen Kontexten eine je unterschiedliche Bedeutung ausdrücken.

Die bildungstheoretische Bedeutung liegt darin, dass das, was Kamerabilder in den vielfältigen Wirklichkeiten des Fernsehens erfahrbar werden lassen, von unsicherer Referenz ist – sie lassen die in ihnen liegende wahrnehmbare Wirklichkeit zum Sein oder Schein werden, und dies in einem einzigen Zeichen. Damit aber wird die Wirklichkeit selbst zum Zeichen oder anders formuliert, der ontologische Status von Wirklichkeit wird semiotisch und zerfällt in vielfältige Status.

4 Veränderte Anwendungsformen digitaler Medien

Wie vorangehend herausgearbeitet wurde, bedingt die Medialität die Möglichkeit dessen, wie etwas kommuniziert werden kann. Medien übermitteln nicht Wirklichkeit, bilden sie auch nicht ab, sondern sie schaffen etwas als wirklich, indem sie es im Unterschied zur nicht zeichenhaft-kommunizierten Wirklichkeit *er*schaffen: Sprachen sind nicht einfach ineinander überführbar, sondern sie besitzen eine jeweilige Besonderheit, was wie ausgedrückt werden kann; die vielfältigen Wirklichkeiten im Fernsehen lassen erfahr- und erkennbar werden, dass auch das Bild keine Abbildung von Ereignissen ist, sondern den ontologischen Status des in ihm Erfahrbaren variiert. Diese Einsicht wurde jeweils durch neue Anwendungsformen möglich, die die neuen Medientechniken bereithielten. So zeigt sich im sprachwissenschaftlichen Werk Wilhelm von Humboldts, dass er die Erkenntnisform der Schrift in doppelter Weise nutzt: Das ältere Medium Sprache wird zur aufgeschriebenen Sprache in der Schrift. Dabei setzt Humboldt die mit der Drucktechnik entstandene analytische, also wissenschaftliche Diskursform des Buchdrucks ein. Erst dessen bewegliche Lettern ermöglichen die Entwicklung eines solch analytischen Zugriffs, weil durch die wachsende Anzahl von Texten objektivierende Vergleichsmöglichkeiten entstehen. Mit Hilfe also eines anderen Mediums als der gesprochenen Sprache, nämlich mit der aufgeschriebenen Sprache, konnte Humboldt den epistemischen Sprung aus der geistigen Vorbestimmtheit der Sprache heraus vollziehen. Ähnlich verhält es sich beim Fernsehen: Seine Formate waren den vorangehenden Medien wie Radio und Theater entlehnt. Mit Übertragung der Krönung von Queen Elizabeth II. 1953 wurde in den fünfziger Jahren das Medium als live-Medium entdeckt und seine Bedeutung für gesellschaftliche Orientierung konnte sich entwickeln: Denn das, das Geschehen direkt aufzeichnende, Kamerabild diente als Garant für seine Glaubwürdigkeit. Doch sieht es oft nur so aus wie ein Abbild von Wirklichkeit. Genau mit dieser Einsicht spielen gut vierzig

Jahre später die Hybridformate und zeigen, dass das Neue am Fernsehen die vielfältigen Einsatz- und Verbreitungsmöglichkeiten von Film *im Unterschied* zum Kinofilm und Hörfunk sind.

In beiden Beispielen handelt es sich um neue Anwendungsmöglichkeiten der jeweiligen Medien, *weil* die Mitteilungsaspekte zunehmend in die Information übergehen. Bevor solche neuen Anwendungsweisen entdeckt werden, kommt es medienhistorisch gesehen zunächst zu einer *Steigerung* der bisherigen. So orientiert sich der Buchdruck ästhetisch zunächst an der Handschrift, die neue Aufzeichnungstechnik des Fernsehfilms am Kinofilm.

Im Wechsel von gesteigerten zu kategorial neuen Anwendungsweisen entsteht eine Zeitversetzung, in dieser Phase befinden wir uns aktuell. Denn wenn man die als neu konstatierten Anwendungsformen der digitalen Medien genauer betrachtet, zeigt es sich, dass sie so neu gar nicht sind, sondern sie ähneln noch den Print- und Filmmedien:

- *Flexibles, zeit- und ortsunabhängiges Lernen:* Die digitalen Medien bieten prinzipiell unbeschränkte Vervielfältigungs- und Speichermöglichkeiten sowie prinzipiell zeitlich unbegrenzte Zugangsmöglichkeiten. Die Steigerung gegenüber dem Druck besteht darin, dass mehr Angebote zeitgleich und kostengünstiger zur Verfügung gestellt werden können.
- *Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden:* Auch dies ist nicht gänzlich neu, sondern lediglich eine Steigerung bisheriger Anwendungsformen. Formate und Lernlevels sind Möglichkeiten zur Individualisierung, die es bereits ohne digitale Medien gab. So sind z.B. populärwissenschaftliche Texte und TV-Sendungen, Einführungen in Fachgebiete oder Enzyklopädien für ein geringeres Vorwissen geeignet; Lehrbücher können mit einfacheren und schwierigeren Lernkontrollfragen individuelle Lernniveaus ansprechen.

Eine kategorial neue Anwendungsmöglichkeit der digitalen Medien kündigt sich dort an, wo Medien und *Inhalte inter-* und *intratextuell verknüpft* werden. Denn gänzlich neu ist auch dies noch nicht. So ist die intratextuelle Verknüpfung eine Steigerung z.B. von Stichwortverweise in Lexika und die intertextuelle Verknüpfung z.B. von Fußnoten und Quellenverzeichnissen. Doch ist, anders als bei Printmedien, die inter- und intratextuelle Verknüpfung nun viel dynamischer geworden. Auf dem Bildschirm, der der ehemals bedruckten Papierseite entspricht, ist es nun möglich, auf die verknüpften Texte direkt zuzugreifen, ohne das Medium wechseln zu müssen. Insofern hat diese Darstellungsweise einen Tableaucharakter wie das Bild, sie ist „präsentativ" (Langer 1992). Die Möglichkeit des direkten Zugriffs auf das, was man liest und ansieht, und, dass das nun mit Hilfe von Eingaben verändert werden kann, ist das kategorial Neue der digitalen Medien, so wie die beweglichen (!) Lettern beim Buchdruck und die vielfältigen, parallellaufenden Programme beim Fernsehen es waren. Neu an der Interaktivität digitaler Medien ist, dass über eine einzige Oberfläche auf Zeichen zugegriffen werden kann und dabei neue Zeichen erzeugt werden. So entsteht eine Spur, die in wechselseitiger Interaktion mit den auf dem Bildschirm sichtbar werdenden Zeichen sichtbar wird. In der zunehmenden (und prinzipiell speicherbaren) Verzweigung, entsteht ein Geflecht, das Vernetzung als neue Form der Darstellung von Zeichen im Unterschied zu linearen Texten zeigt. Durch die Verknüpfung von Texten und der Interaktion mit den Zeichen in ihnen ist das Geflecht zugleich in eine Struktur der Bedeutungsebenen eingebettet.

Eine Zeichenspur kann in einem Computerspiel entstehen, bei der Kommunikation auf einer sozialen Plattform oder auch in einem Lernportfolio. Wechselseitige Kommunikation wird so trotz fehlender Präsenz der Teilnehmenden synchron vollziehbar und sie kann durch

ihre digitale Speicherbarkeit aufgezeichnet werden. Unter diesem Gesichtspunkt wird erkennbar, wo das neue didaktische Potenzial der digitalen Medien liegt:

- *Learning analytics* (Ebner/Ebner 2018): Sie lassen „Lernen“ als in bestimmten Dokumenten und Arbeitsweisen aufgezeichneten Prozess erfassbar werden.
- *Interaktive bildbasierte Handlungswelten* (Simulationen und digitale Lernspiele): Sie ermöglichen durch das Handeln mit Bildern das Erproben und Erleben vorentworfener Möglichkeit, nicht nur durch Beobachten, wie beim Film, sondern durch eigenes Ausprobieren.
- Digitales *kollaboratives Lernen* (Vogel/Fischer 2018): Diese Forschung ist nur möglich durch und macht sich zunutze die Möglichkeiten des Aufzeichnens von Kommunikation der Lernenden untereinander.

Das interaktiv entstehende Zeichentableau schafft Distanz zur eigenen Kommunikation und zur Kommunikation anderer und steigert damit die Reflexionsfähigkeit. So wird z.B. beim Handeln mit Bildern durch die Immaterialität der Handlungsfolgen die für Bildungsprozesse wichtige „Tentativität“ (Marotzki 1990) erhöht, also das versuchsweise Entwerfen von Möglichkeiten dessen, was sein könnte und die Reflektierbarkeit dieser Möglichkeiten, z.B. als Reflexion der eigenen Lernprozesse oder der Handlungen in einem Computerspiel. Beides kann den Charakter des sich im Ausprobieren Befindlichen erhöhen. Wenn man im virtuellen Raum mit ‚Avataren‘ agiert, ist das in Anonymität vollziehbar. So kann Distanz zur eigenen Person hergestellt werden, denn man handelt ja nicht selbst, sondern nur als Spielfigur, man kann seine Identität sogar vollständig anonymisieren. Dadurch werden Freiheitsgrade geschaffen und es können Handlungsfolgen ausprobiert werden, was eine spielerische Distanz eröffnet.

5 Das neue Lernpotenzial digitaler Medien

Medienentwicklungen lassen neue Möglichkeiten der Erkenntnis von Wirklichkeit hervortreten, neue Anwendungsformen lassen in Bewegung geraten, was davor als unbewegt nicht erkennbar war:

- Dass Sprache Wirklichkeit nicht abbildet, sondern überformt, ließ die Mehrsprachigkeit auf Basis der mit der Drucktechnik entstandenen Möglichkeit, objektivierte Texte zu erzeugen, erkennen. Schrift ist eben nicht, entgegen einem noch immer bestehenden Vorurteil, aufgeschriebene gesprochene Sprache, und die aus ihr hervorgegangene Hochsprache eben nicht das erfahrungsnahe Idiolekt.
- Dass das Bild Wirklichkeit nicht abbildet, sondern diese, wie auch die Sprache, erschafft, ließ das Fernsehen erkennen – ausgerechnet jenes Medium, das als Fenster zur Welt verstanden worden war und das lange benötigte zu erkennen, dass die Idee vom Blick in das Fernsehbild als Blick aus dem Fenster die mit dem bewegten Kamerabild gegebene Erkenntnismöglichkeit einschränkte.

Didaktisch gewendet ist zuletzt die Frage zu stellen, worin das Lernpotenzial der jeweils neuen Erkenntnisweisen von Wirklichkeit mit Medien besteht. Die vorangehenden Beispiele zeigen, dass es jeweils darin liegt, Zeichen in ihrer medienbedingten Systemhaftigkeit zu erkennen und zu verwenden.

Auch digitale Medien schaffen mit ihrer Zeichenhaftigkeit ein neues System der Erkenntnismöglichkeit. Es liegt in der Verknüpfung von Zeichen, wodurch wieder neue Zeichen erzeugt werden und ist gänzlich neu: Der Nutzer schafft Zeichen, indem er mit den Zeichen interagiert, er rezipiert sie nicht nur, sondern durch Zugriff auf sie verändert er sie. Dadurch werden Zeichen auf andere Zeichen bezogen und es werden neue Zeichen erzeugt, auf die wiederum mit Zeichen zugegriffen werden kann. So können digitale Medien uns lehren, dass zeichenhaft konstituierte Wirklichkeiten dadurch Referenzialität erlangen, dass sie in Relation zu etwas gesetzt werden. Insofern ist es nicht die dem Zeichen eigene, sondern ihm in Relation zu anderen Zeichen verliehene Referenz, welche es ermöglicht, einen Unterschied zwischen einem Zeichen und dem, wovon sich das Zeichen unterscheidet, herzustellen, und dies ist ein weiteres Zeichen.

Mit den digitalen Medien können nun in *einer* Technologie alle bisherigen Zeichencodes und technischen Vermittlungsformen vereint werden: Sie sind multimedial (Weidenmann 2001). Damit können die verschiedensten Textformen miteinander verknüpft werden. Da eine solche Multitextualität zugleich Weisen der Erfahrungsgewinnung mit Medien und verschiedenen medialen Wirklichkeitsformen ausdrückt, erlauben die digitalen Medien es, Formen der Wirklichkeitserfahrung dicht nebeneinander zu stellen und zu vergleichen. Mit digitalen Medien ist jedoch nicht nur Lesen, Schreiben und Bilder erzeugen möglich, man kann mit Zeichen *handeln*. Es wird ein zeichenhaft vollzogener Zugriff auf eine zeichenhafte Welt möglich, die aber simuliert ist. Es entsteht dabei ein Grad an Freiheit, der positiv wie negativ genutzt werden kann, auf jeden Fall aber auf die Möglichkeit von Wirklichkeit verweist. Digitale Medien zeigen damit eine neue Form der Referenz: es ist die *Virtualität.* In ihr kann die Zukunft als real mögliche entworfen werden.

Sinn kann mit digitalen Medien über eine einzige Oberfläche durch vielfältige, aufeinander beziehbare Perspektiven hergestellt werden. Diese Perspektiven sind nicht nur als Meinungspositionen zu verstehen, sondern auch als unterschiedliche Referenzen auf Wirklichkeit, wie die Fiktion oder der Bericht es sind; Perspektiven, die in der intertextuellen Verknüpfbarkeit liegen, Perspektiven, die durch das handelnde Ausprobieren von Handlungswirkungen entfaltet werden können. Die bildungstheoretische Bedeutung liegt darin, seinen eigenen Standpunkt zu überschreiten und andere Erfahrungs- und Deutungsweisen von Ereignissen kennenzulernen.

Das ist die Bildungsbewegung, die die digitalen Medien erzeugen, von der Wirklichkeit in die Möglichkeit in einer sich in vielfältigen Zeichenkonfigurationen ausfaltenden Bedeutungserzeugung. Es war ein sehr weiter Weg von der Loslösung der Bedeutung aus dem Zeichen, der Vervielfältigung der Kontexte, der Verselbstständigung von Kontexten in Formaten, und wir stehen nicht an seinem Ende: Digitale Medien werden uns neue Perspektiven auf Wirklichkeit verschaffen, wobei wir heute noch nicht wissen, welche wir gewinnen werden.

Literatur

Bateson, Gregory (1954): Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In: Bateson, Gregory (Hrsg.) (1988): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 241-261.

Bateson, Gregory (1967): Stil, Grazie und Information in der primitiven Kunst. In: Bateson, Gregory (1988): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 182-212.

Bateson, Gregory (1968): Redundanz und Codierung. In: Bateson, Gregory (Hrsg.) (1988): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 530-548.

Baudrillard, Jean (1978): Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen. Berlin: Merve.

Ebner, Martin/Ebner, Markus (2018): Lernen unter der Lupe. Wie „Learning Analytics" individuelles Lernen unterstützt. In: Computer + Unterricht, 30, 110/2018, S. 11-12.

Goffman, Erving (1993): Rahmen-Analyse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): Diesseits der Hermeneutik. Über die Produktion von Präsenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gumbrecht, Hans Ulrich (1998): Die Schönheit des Mannschaftssports: American Football – im Stadion und im Fernsehen. In: Vattimo, Gianni/Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Medien – Welten – Wirklichkeiten. München: Fink, S. 210-228.

Humboldt, Wilhelm von (1822): Ueber das Entstehen der grammatischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.) (2010): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Sprachphilosophie. Werke, Band 3. Darmstadt: WGB, S. 31-63.

Humboldt, Wilhelm von (1830-1835): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.) (2010): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Sprachphilosophie. Werke, Band 3. Darmstadt: WGB, S. 368-756.

Humboldt, Wilhelm von (1801/1802): Fragmente der Monographie über die Basken. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.) (2010): Wilhelm von Humboldt. Autobiographische Dichtungen, Briefe Kommentare und Anmerkungen zu Band I-V. Werke, Band 5. Darmstadt: WGB, S. 100-112.

Langer, Susanne (1992): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a. M.: Fischer

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1995). Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung, Band 6. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (2005): Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Heidelberg: Carl-Auer.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München: Fink.

Pietraß, Manuela (2019) (in Druck): Bildung. Im Hiatus von digitaler Technik und Lebenswelt. In: Schnell, Martin (Hrsg.): Digitalisierung der Lebenswelt. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Plessner, Helmuth (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin: de Gruyter (3. Aufl.).

Simon, Josef (1989): Philosophie des Zeichens. Berlin/New York: de Gruyter.

Weidenmann, Bernd (2001). Multimediales lernen. In: Issing, Ludwig, J./ Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz (3. Aufl.), S. 65-84.

Vogel, Freydis/Fischer, Frank (2018): Computerunterstütztes kollaboratives lernen. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): Lernen mit Bildungstechnologien. Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien. Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-54373-3_3-1.pdf [Zugriff: 27.03.2019].

Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm[1]

Studieren im digitalen Zeitalter

Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff

Studieren im ‚digitalen Zeitalter' gegenstandsadäquat zu erfassen bedeutet, den Blick von digitalen Medien zu Praktiken des Medienhandelns zu wenden sowie Bedingungen für studienbezogenes, hochschulisches und akademisches Medienhandeln zu eruieren. Am Beispiel des Verbundforschungsprojektes *You(r) Study – Eigensinnig Studieren im ‚digitalen Zeitalter'*[2] diskutieren wir, welche Konsequenzen sich aus dieser Perspektivverschiebung theoretisch, methodologisch und methodisch ergeben. Anhand erster Forschungsergebnisse aus dem Projekt zeigen wir, wie qualitative und quantitative Aspekte studentischen Medienhandelns und mediale Selbstwirksamkeit triangulativ erhoben werden können. Dabei wird dargelegt, welche Beobachtungsebenen von Studieren, Medien und Hochschule mit dem Forschungsdesign genau adressiert werden, um Erkenntnisse über den Zusammenhang von Studieren, Medien und Hochschule zu erzeugen. Auf dieser Basis reflektieren wir die sich daraus ergebenden Herausforderungen.

1 ‚Studieren' im digitalen Zeitalter

Eine (technisch) kompetente Mediennutzung durch Studierende und Hochschulabsolvent*innen wird von unterschiedlichen Bezugsgruppen aus Wirtschaft, Bildung und Politik qualifikatorisch vorausgesetzt und die Hochschule wird mit entsprechenden Anforderungen konfrontiert (z.B. KMK 2017). Gleichzeitig wird aber zunehmend *kritische* Medienkompetenz

1 Ein Forschungsprojekt wie You(r) Study ließe sich ohne die Mitarbeit von Filiz Laura Aksoy, Michael Becker, Katharina Mojescik, Olga Neuberger, Sabrina Pensel, Marina Pumptow, Tim Riplinger, Inga Lotta Schmitt, Yannic Steffens, Antonia Weber und mehreren studentischen Mitarbeiter*innen nicht realisieren. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich für ihre kritisch-konstruktiven Impulse und die Mitgestaltung des Forschungsprojekts gedankt.

2 Das Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in der Förderlinie: Förderung von Forschung zur digitalen Hochschulbildung. Förderkennzeichen: 16DHL1016; 16DHL1017; 16DHL1018; 16DHL1019, Laufzeit: 01.03.2017 bis 28.02.2020.

gefordert (u.a. Schiefner-Rohs 2012). Diese legt nicht nur einen breiten Medienbegriff zugrunde, sie fokussiert angesichts einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) und Anforderungen unter der Perspektive der Postdigitalität „nach“ Internet und E-Learning (Hofhues/Schiefner-Rohs, 2019, in Druck) auf Medienhandeln als *soziales* Handeln. So können nach Kommer (2013) und Biermann (2009) (digitale) Medien u.a. dazu beitragen, Alltagstheorien und wissenschaftsbezogene sowie mediale Praktiken zu revidieren, zu verändern oder gänzlich neue, revidierte Praktiken mit Bezug zum studentischen, hochschulischen oder akademischen Lernen zu entwickeln. Dies gilt es, forschungsseitig mit zu adressieren. Aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Medienforschung ergibt sich neben der faktischen Notwendigkeit des grundsätzlich zu erweiternden empirischen Zugriffs aber eine theoretische Leerstelle: Diese resultiert u.E. aus der Tatsache der empirischen Erfassung von Medienhandeln lediglich als Mediennutzung (!) Studierender[3]. Diese Konzeption von Medienhandeln als Mediennutzung schlägt sich somit in der gegenwärtigen theoretischen und normativen Konzeption des Studiums und nicht zuletzt in Erhebungsformen und -designs nieder.

Versteht man wissenschaftliches Handeln als Habitualisierungsprozess (z.B. Bourdieu/Passeron 1971) in Studium, Wissenschaft und Hochschule, erfordert dies empirisch, auch die Habitusausbildung bzw. -entwicklung zwischen Strukturen und Handeln Studierender in den Blick zu nehmen (Portele/Huber 1993: 98). Erhebungen zum Medienhandeln müssten diesen Prozess ebenfalls sensibel einbeziehen. Erhebungsformen, in denen Studierende beispielsweise zu digitalen Medien befragt werden, lassen kaum Raum, der der Habitusentwicklung inhärenten Prozesshaftigkeit zu begegnen. Basierend auf Befragungen von Studierenden, oft zu Lehren und Lernen im Studium, weisen Studien zur Digitalisierung lediglich Nutzungsweisen digitaler Medien aus oder sie versuchen, Typologien anhand von Nutzungspräferenzen abzuleiten. Sie bleiben demnach fast zwangsläufig in der Erklärungskraft des Phänomenbereichs Studieren im digitalen Zeitalter hinter Erwartungen zurück: So besteht empirisch kaum Evidenz darüber, wie Studierende digitale Medien *genau* nutzen bzw. *wozu* sie diese einsetzen, welche Bedeutungskonstitution diesen beigemessen wird und ob digitale Medien ‚Studieren‘ als soziale Praxis beeinflussen.

Empirisch bleiben die so gewonnenen Erkenntnisse an der phänomenologischen Oberfläche, sodass Perspektivverschiebungen in Richtung der Kontexte des Medienhandelns sowie Perspektiverweiterungen in Richtung qualitativer Forschungsmethoden möglich *und* nötig werden (Aßmann 2013). Wir gehen dementsprechend davon aus, dass Studierende Medien nicht nur zum Studium nutzen, sondern sich eigenaktiv und verantwortlich mit Hilfe von digitalen Medien Studium, Wissenschaft und Hochschule aneignen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sich Studierende die Potenziale von Wissenschaft erschließen, indem sie Zumutungen des Studierens (besser oder schlechter) verarbeiten und digitale Medien dafür ohnehin einsetzen *können* (inkl. möglicherweise damit verbundener subversiver oder ökonomischer Praktiken vgl. Allert/Richter 2017, Hofhues/Schiefner-Rohs 2012). Relevant wird für

3 Nimmt man die Herausforderung der Veränderung von Medien, Medienhandeln und Hochschule ernst, so müssten auch empirisch die Besonderheiten des Studierverhaltens und unterschiedlicher Studierendengruppen berücksichtigt werden (z.B. Zawacki-Richter et al. 2014).

unsere Forschung damit vor allem, „Bedeutungskonstitutionen“ zu rekonstruieren und forschungsmethodisch in Verbindung zu bringen. Wir fokussieren schließlich die „aktiven Fähigkeiten der Subjekte“ (Schorb 1995: 184).[4]

2 Skizze eines methodischen Zugriffs und empirische Implikationen

Mit der in Kapitel 1 eingeführten Perspektivierung werden bisherige eher lehr-lerntheoretisch geprägte Forschungs- und Untersuchungsdesigns zum Umgang mit Medien um eine erziehungswissenschaftliche bzw. medienpädagogische Perspektive erweitert.

Das sich daraus ergebende Forschungsdesign verbindet dazu qualitative und quantitative Methoden, um valide Aussagen zur Studierwirklichkeit mit digitalen Medien zu erzeugen. Die Rekonstruktion medialer Handlungspraktiken der Studierenden wird u.a. bedeutsam, um zu validem Wissen über das Medienhandeln Studierender zu gelangen und ihr Medienhandeln zu verstehen.

Insgesamt erfassen wir Medienhandeln im Studium daher über vier methodische Zugänge:

1. Systematische (Re-)Analyse empirischer Befunde zur Mediennutzung Studierender sowie damit zusammenhängende Kontextbedingungen,
2. eine quantitative Erhebung zur Selbstwirksamkeit Studierender bezogen auf digitale Medien (quantitative Auswertung),
3. Gruppendiskussionen mit Studierenden an Universitäten zur Bedeutung des Medienhandelns im Studium (Auswertung mit der Dokumentarischen Methode) sowie
4. eine Analyse der Logfiles aus dem Learning Management System (LMS) einer Hochschule (inhaltsanalytische Auswertung).

Zentrale Annahme ist dabei, dass die Verbindung der vier unterschiedlichen Erhebungsformen uns helfen, besser zu verstehen, wie Studierende digitale Medien mit Sinn versehen und sie entsprechend nutzen (oder eben auch nicht nutzen), um sich im Studium als soziale Praxis zu verorten.

2.1 Systematische (Re-)Analyse empirischer Befunde zur Mediennutzung

Zur Mediennutzung Studierender liegen, wie eingangs dargelegt, einige (empirische) Studien vor, was die Anforderung mit sich bringt, diese zuerst zu systematisieren, um sowohl einen

4 Damit nehmen wir unterschiedliche Diskussionsstränge auf: Zum einen gehen wir davon aus, dass Studieren als Medienhandeln nicht nur Lehren und Lernen an der Hochschule betrifft, sondern sowohl auf non-formale als auch informelle Gelegenheiten ausgedehnt wird. Zum anderen gehen wir von aktiven Studierenden aus, die (z.B. durch Lehrende) angebotene Medien nicht nur nutzen oder nicht nutzen, sondern sich intentional mit dem Prozess studentischen Medienhandelns auseinandersetzen, also ‚eigensinnig‘ werden. Inwiefern diese Vorannahmen zutreffen, wird empirisch zu rekonstruieren sein.

Blick über die Forschungslandschaft als auch der bisherigen Zugriffe auf das Phänomen zu erhalten. Orientiert haben wir uns für diesen Untersuchungsschritt an systematischen Reviews in Anlehnung an Gough et al. (2012)[5], die wir mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten umgesetzt haben. Entstanden sind so Übersichten über den Forschungsstand in Review-artiger Form, die infolge des Projektzuschnitts knappgehalten waren und sich vor allem mit Kontextbedingungen studentischen Medienhandelns auseinandergesetzt haben.

Um die von Portele und Huber genannten Umwelten für Sozialisation in die Hochschule abzudecken, wählten wir unter der Perspektive digitaler Medien zum einen den Zugriff über die vorhandene digitale Lerninfrastruktur, zum anderen die Strukturen, die Dozierende innerhalb von akademischen Lehr-Lernkontexten gestalten. Darüber hinaus wurden bisherige Erkenntnisse zur Mediennutzung Studierender als *besondere* organisationale Gruppe der Hochschule in den Blick genommen. Somit haben sich drei unterschiedliche Schwerpunkte der Reviews ergeben: erstens der Umgang von Hochschulen mit digitalen Medien sowie digitalen Lerninfrastrukturen (Pensel/Hofhues 2017), zweitens die Rolle digitaler Medien aus Perspektive von Hochschullehrenden (Riplinger/Schiefner-Rohs 2017) und drittens die Zusammenschau bisheriger Befunde zur Mediennutzung von Studierenden (Steffens/Schmitt/Aßmann 2017).

2.2 Mediale Selbstwirksamkeit Studierender

Um Studieren als Medienhandeln zu erfassen, lohnt ebenfalls ein Blick in die sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura 1977), welche von aktiven Lernenden ausgeht, die sich bewusst mit der Umwelt auseinandersetzen, wodurch eine Wechselwirkung von Person und Umwelt entsteht. Ein relevanter Bestandteil der sozial-kognitiven Lerntheorie ist das Konzept der sogenannten Selbstwirksamkeitserwartung, welches als die Überzeugung einer Person definiert ist, ein bestimmtes Verhalten, also z.B. das Medienhandeln im Studium, erfolgreich ausführen zu können (Bandura 1986). Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit beeinflusst auch andere Determinanten des Handelns, wie z.B. Ziele, Einstellungen oder wahrgenommene Möglichkeiten. Gleichzeitig beeinflussen der Kontext und die jeweilige Aufgabe bzw. Situation die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, sodass letztere immer mit Bezug auf bestimmte Zielsetzungen ausgestaltet sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Ausmaß der Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit der Ausdauer, Widerstandsfähigkeit und den Anstrengungen einer Person steht (Bandura 1986/1997). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erscheinen insofern als geeignet, um Anstrengungen im Studium, das Medienhandeln und letztlich auch Studienleistungen zu erklären. Zudem verdeutlicht der Zusammenhang der Selbstwirksamkeit mit sozialen Faktoren die Bedeutsamkeit von Kontext- und Hintergrundmerkmalen. Unter Nutzung angepasster (validierter) Erhebungsinstrumente (z.B. Jerusalem/Schwarzer 1981, Brahm/Jenert 2015, Leichsenring 2011, Grosch/Gidion 2011, Zawacki-Richter 2015) wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen Studierender, ihre Selbstorganisationsfähigkeiten hinsichtlich Studium und Medien, sowie ihre Mediennutzung erhoben. Untersucht wurde damit der Zusammenhang von subjektiv erlebter Selbstwirksamkeit, dem Einsatz von Medien und der Motivation im Studium (Pumptow/Brahm, under review).

---

5 zur methodischen Durchführung sei auf die einzelnen, hier nur zusammengefassten Berichte verwiesen: https://your-study.info/publikationen/ (21.03.2019)

2.3 Von (medialen) Handlungspraktiken zum Medienhandeln

Medienhandeln im Studium erfolgt häufig als eingeübte Routine (z.B. ohne Unterscheidung zwischen außerhochschulischen/hochschulischen Kontexten oder innerhalb/außerhalb des Studiums). Empirisch folgt hieraus, dass die eigene Praxis von Studierenden nicht einfach verbal expliziert werden kann und auch Umfragen diese nicht angemessen erfassen. Darüber hinaus ermöglichen oder begrenzen Kontext-/Rahmenbedingungen Handlungsoptionen der Studierenden. Manche kommen ihnen damit eher in den Sinn als andere und werden z.T. auch erwartet (beispielsweise Prüfungsmanagement- und Learning-Management-Systeme).

In sog. *You(r) Study-Labs*[6] wurde daher in unserem Projekt der Fokus darauf gelegt, dass Studierende *über* ihr Studium *miteinander* ins Gespräch kommen. Auf diese Weise wird weniger unsere Perspektive als Forschende sichtbar, sondern studentische Sichtweisen auf ihr Medienhandeln werden expliziert. Es geht uns folglich um das „handlungsleitende und z.T. inkorporierte Erfahrungswissen der Akteure" (Bohnsack/Przyborstki/Schäffer 2009:13). Wir wollen insbesondere „(...) die Rekonstruktion dieser Praxis des Handelns und des handlungsleitenden Wissens von der Rekonstruktion der Theorien systematisch (...) unterscheiden, welche die Akteure selbst über diese Praxis entfalten" (Bohnsack 2012: 121).

In den Gruppendiskussionen wurden Studierende durch einen offenen Gesprächsimpuls zur Reflexion über ihren Studieneintritt, ihre Praktiken des Studierens und ihr Medienhandeln angeregt: Sie sollten sich in ihre eigene Studienanfangszeit versetzen und jetzigen Studienanfänger*innen Tipps und Ratschläge für den Studienstart geben. Somit setzten Studierende von sich aus Schwerpunkte und explizierten in einem kleineren Rahmen, wie Studieren aus ihrer Perspektive sein sollte, wie sich der Prozess organisieren lässt, oder aber auch, welchen Einfluss eine aktuelle oder antizipierte spätere Berufstätigkeit auf ihr Studium nimmt. In den so gestalteten Diskussionen haben wir damit die Studierenden ermutigt, eigene Setzungen über Relevanzen vorzunehmen, um davon ausgehend erfahrungsbasierte Orientierungsrahmen zu rekonstruieren (vgl. Aksoy et al. 2019). In diskursiven Formaten der Studierenden wird so eher deutlich, *wie* sie Medienhandeln und Studium begreifen und die Phänomene zueinander in Beziehung setzen. Die Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007/2012) zielt dann darauf ab, Sinnzuschreibungen und -strukturen der Studierenden zu rekonstruieren und ein *vertieftes* Bild auf Medienhandeln Studierender zu erhalten.

3 (Erste) Ergebnisse der empirischen Erfassung des Medienhandelns Studierender

Zum Entstehungszeitpunkt dieses Artikels ist das vorgestellte Forschungsprojekt in vollem Gang. Anstelle einer vertieften Betrachtung von Ergebnissen erweist sich der vorliegende

6 Gestaltet wurden sie an sechs Universitäten mit Studierenden in der mittleren Phase (sog. Major-Phase) ihres Studiums. Studierende tauschten sich in Gruppendiskussionen über ihr Medienhandeln im Studium aus.

Artikel daher eher als (Zwischen-)Reflexion unseres empirischen Zugriffs sowie als Zwischenschau erster Ergebnisse. Letztere stehen – weiterhin unter methodischer Perspektive – im Folgenden im Fokus.

3.1 Was wir über Medienhandeln wissen: Schlaglichter aus drei (systematischen) Reviews

Studieren als (mediengeprägte) soziale Praxis findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in den Umwelten der Hochschule, zu der Wissenschaft, Ausbildung und Selektion, Verwaltung, Peer-Group und Subkultur etc. gehören (vgl. auch Portele/Huber 1983: 101). Wenn wir also davon ausgehen, dass (digitale) Medien für Studierende im Studium bedeutungskonstituierend sind, müssen auch sie als relevante Kontexte betrachtet werden.

Schaut man sich (1) *digitale Lerninfrastrukturen* an Hochschulen an (Pensel/Hofhues 2017), wird deutlich, dass die organisationalen Besonderheiten von Hochschulen einen entscheidenden Einfluss auf die Implementierung von digitalen Lerninfrastrukturen haben: Ziele der (Arbeitsmarkt-)Qualifizierung und Ausbildung für akademische Handlungspraktiken sowie der Persönlichkeitsbildung (Huber 1983) werden auch in die Gestaltung digitaler Lerninfrastrukturen einbezogen (Pensel/Hofhues 2017: 50ff.). So kann festgehalten werden, dass medienbezogene Angebote aus Perspektive der Hochschule in Zusammenhang gebracht werden mit Schlagworten wie Studierenden-Zentriertheit und kompetenzorientierte Lehre. Darüber hinaus prägen bildungstechnologische Lehr-Lernverständnisse die Implementierung von Infrastrukturen und bestimmen Ziel- und Erwartungshorizonte für den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien. Damit überwiegen „in der Governance-Perspektive der Hochschulleitung und -strategie aktuell eher ökonomische Motive und Annahmen zu Studium/Lehre" (ebd.: 51).

Ergebnis des Reviews zu den Kontexten von Medienhandeln ist aber auch, dass unter Perspektive von Lerninfrastrukturen *Lehrende* vor der Anforderung stehen, Studierende in das Lernen mit digitalen Medien einzuführen (Riplinger/Schiefner-Rohs 2017: 50). Somit haben wir (2) untersucht, wie Dozierende selbst Ansprüche an studentisches Medienhandeln gestalten. Dabei wurde deutlich, dass vor allem Aktivierung und Motivierung von Studierenden für Hochschullehrende eine starke Triebfeder beim Einsatz digitaler Medien an der Hochschule sind; es überwiegen eher utilitaristische Motive in den analysierten Dokumenten. Darüber hinaus gibt es erste Hinweise darauf, dass sich die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements in Disziplinen unterscheidet, aber auch der Einsatz bzw. die Nutzung digitaler Medien. Dozierende haben also klare Erwartungen an digitale Medien, die dann in Lehr-Lernkonzepten zum Tragen kommen. Bei der Konzeption von Lehre selbst spielen allerdings die Meinungen oder Bedürfnisse von Studierenden eine eher untergeordnete Rolle.

Blickt man auf die Studierenden selbst, zeigt sich zusammenfassend (vgl. Steffens/Schmitt/Aßmann 2017), dass diese gut bis sehr gut mit Medien ausgestattet sind und in der Selbstauskunft Arbeitsformen von Recherche, Kommunikation und Vernetzung überwiegen. Unterhaltungsfaktor und Usability sind wichtige Bedingungen dafür, ob Studierende digitale Medien nutzen. Inwiefern die aufgezählten Aktivitäten einen Mehrwert für das eigene Studium oder den eigenen Lernprozess bedeuten können, wird sehr unterschiedlich bewertet. Ein ausschlaggebender Faktor scheint jedoch die Fachkultur zu sein, in der die Studierenden sozialisiert werden.

Es kann daher festgehalten werden, dass digitale Medien vorwiegend als Mittel zum Zweck der Gestaltung „guter“ Studienbedingungen hochschulseitig adressiert werden, ohne die dahinterliegenden Studienbedingungen tiefergehend zu betrachten.

3.2 Wie Studierende ihre mediale Selbstwirksamkeit einschätzen: Selbstauskünfte Studierender

An der Hauptbefragung zur medialen Selbstwirksamkeit und zur Mediennutzung Studierender haben im Sommersemester 2018 insgesamt 3.342 Studierende an den Universitäten Bochum, Kaiserslautern, Köln und Tübingen teilgenommen. Dabei variierte die Rücklaufquote je nach Hochschulstandort zwischen 0,75% und 4,33%. Die Reliabilität der verwendeten Instrumente kann mit Werten von Cronbachs Alpha zwischen 0,75 und 0,92 als gegeben angenommen werden (für weitere Ausführungen siehe Pumptow/Brahm, under review). Im Folgenden werden ausgewählte deskriptive Resultate zusammengefasst, die sich auf die Teilnehmenden an allen vier Universitäten beziehen. Hinsichtlich ihrer Mediennutzung wurden die Studierenden gebeten anzugeben, welche(s) der mobilen Endgeräte Laptop, Tablet und/ oder Smartphone sie besitzen. Erwartungsgemäß verfügen beinahe alle Teilnehmenden über ein Smartphone (96,4%) und ebenfalls sehr viele über einen Laptop (93,5%). Mit 44,5% dagegen sind Tablets deutlich weniger stark verbreitet. Im Vergleich zu den Anteilen in den Mediennutzungsstudien von Zawacki-Richter et al. (2015/2017) ist ein weiterer Anstieg in der Verbreitung dieser mobilen Endgeräte erkennbar.

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden wurde sowohl die akademische als auch die medienbezogene Ausprägung erhoben. Auf einer 7-stufigen Likert Skala schätzen sich die Studierenden im Mittel für die medienbezogene Selbstwirksamkeit (MSW) mit 4,8 (SD = 1,14) ein, bei der akademischen Selbstwirksamkeit mit 4,6 (SD = 1,22). Die akademische Selbstwirksamkeit steht im negativen Zusammenhang mit Sorgen im Studium ($r = -0.52$) und ist dagegen positiv mit intrinsischer Motivation korreliert ($r = 0.39$). Diese Zusammenhänge bestätigen Ergebnisse vorheriger Untersuchungen (z.B. Brahm/ Jenert 2015). Die MSW ist positiv mit den selbsteingeschätzten Fähigkeiten in Bezug auf E-Learning-Anwendungen oder Programmierung in mittlerer Stärke korreliert ($r = 0.35$ für E-Learning; $r = 0.37$ für Programmierung), wohingegen Recherche in Bibliothekskatalogen oder allgemeine online Literaturrecherche weniger stark mit MSW korreliert sind ($r = 0.14$ für Recherche in Bibliothekskatalogen; $r = 0.20$ für allgemeine online Literaturrecherche). Da davon auszugehen ist, dass bei den erstgenannten Konstrukten auch fortgeschrittene Fähigkeiten zum Umgang mit diesen Medienanwendungen erforderlich sind, erscheint eine stärkere Korrelation mit einer höheren wahrgenommenen Fähigkeit im Umgang mit digitalen Medien im Allgemeinen nachvollziehbar. Dahingegen sind weniger elaborierte Fähigkeiten für eine Literaturrecherche notwendig, sodass die eingeschätzte Fähigkeit, mit Problemen und Schwierigkeiten bzgl. einer digitalen Medienanwendung umzugehen, weniger relevant erscheint. Diese ersten Ergebnisse lassen auf die Validität des Forschungsinstrumentariums schließen.

3.3 Was sich aus Gruppendiskussionen mit Studierenden schließen lässt: erste Ergebnisse aus den *You(r) Study Labs*

Im Fokus der Gruppendiskussionen stehen die Rekonstruktionen kollektiver Orientierungen, Motivlagen und latenter Aspekte, die Studierende ansprechen. An dieser Stelle kann nur kursorisch auf sich abzeichnende Ergebnisse eingegangen werden.
Ein *erstes* Ergebnis ist das Bewusstwerden unserer eigenen Sichtweise als Forschende: So führen die Gruppendiskussionen in der Auswertungspraxis in einem ersten Analyseschritt zu Irritationen, redeten doch die Studierenden nicht dezidiert und häufig über digitale Medien. Es zeigt sich beispielsweise in allen Gruppendiskussionen, dass Medien für Studierende mittlerweile ein so selbstverständlicher Teil des Studiums sind, dass diese kaum thematisiert werden (zur Phase nach dem E-Learning vgl. oben). Sie werden eingelagert in Diskussionen um grundsätzliche Themen des Studiums wie Anmeldung, Prüfungen oder Fragen nach Lernorganisation. Bei letzterem haben insbesondere soziale Medien (WhatsApp oder Facebook), mit Hilfe derer vor allem organisatorische Herausforderungen des Studiums (Gruppeneinteilung usw.) angegangen werden, einen hohen Stellenwert. Learning Management Systeme sind für viele Studierende selbstverständlicher Teil eines Studiums, die aber unter Bezug zur Beschaffenheit von digitalen Seminarunterlagen diskutiert werden. Es wird angemerkt, dass diese in technischen Systemen wie „Fast Food" zur Verfügung gestellt werden, Bezüge zu Wissenschaft und deren Praktiken gehen dadurch verloren.

In den gemeinsamen sprachlichen Auseinandersetzungen zeichnen sich *zweitens* erste Orientierungsrahmen unter Studierenden ab: Beispielsweise dahingehend, dass für Studierende das Studium als Arbeit gesehen wird, dementsprechend Fragen der Organisation des eigenen Studiums unter ökonomischer Perspektiven verhandelt werden. Dies ist aber in den Auswertungen weiter am Material zu rekonstruieren.

3.4 Welche forschungsethischen Grenzen sich zeigen: Erkenntnisse aus der Exploration mit Logfile-Analysen

Geplant war im Projekt auch Logfile-Analysen durchzuführen. Denn neben der Validierung der qualitativen Forschung der Labs war es ein sekundäres Ziel, Handlungsmuster in solchen Systemen deskriptiv zu beschreiben. In den technischen Systemen, die zur Unterstützung des Lernens an Hochschulen genutzt werden, sollte nach den Handlungsmustern der Studierenden gesucht werden, die in den Labs identifiziert wurden. Durch die Erfassung der Daten der LMS sollte es möglich sein, Studierende über alle Endgeräte hinweg zu beobachten.

Während dies aus Sicht des Forschungsprojekts sinnvoll erschien, zeigte sich die eigentliche Herausforderung darin, Logfiles der einzelnen LMS der Hochschulen zu bekommen. Obwohl wir allen Hochschulen Datenschutz zugesichert haben[7], haben wir nur von einer

7 So haben wir frühzeitig ein Ethik-Gutachten bei der Ethik-Kommission der DGfE für das Projekt eingeholt (siehe https://www.dgfe.de/service/ethik-kommission.html). Laut §5 der Ordnung der Kommission zur Forschungsethik der DGfE sind die Antragsunterlagen wie auch das Votum vertraulich; bei Interesse stehen wir jedoch für einen Austausch zur Verfügung. Für die Durchsicht unseres Ethikantrags und das Ethikvotum gebührt der DGfE als Fachgesellschaft ein großer Dank.

Hochschule die Einwilligung erhalten, Logfiles auszuwerten. Bedenken wurden neben dem Datenschutz hinsichtlich dreier Aspekte geäußert: bezüglich

a) der Offenlegung der Nutzung des LMS,
b) der Aussagekraft des Educational Datamining, da sich studentisches Medienhandeln nach Meinung der beteiligten Abteilungen nicht ableiten lässt und
c) bezüglich des Vorgehens, da der Ausblick auf mögliche Mustererkennung noch zu unklar blieb.

Somit wird es Aufgabe sein, weiter das Potenzial von Educational Datamining in der Bildungsforschung zu eruieren (vgl. auch Breiter/Jahrke 2019).

4 Statt eines Fazits: Methodenverbindende erziehungswissenschaftliche Forschung in der Praxis

Durch das Forschungsdesign werden drei Ebenen erziehungswissenschaftlicher Forschungspraxis berührt, die wir abschließend anstelle eines rein inhaltlich-sachbezogenen Fazits benennen möchten, befinden wir uns doch mit dem Forschungsprojekt selbst noch auf dem Weg, inhaltliche Ergebnisse zu generieren. Die Reflexion der folgenden drei Ebenen ist für uns essentiell, wenn man die jeweiligen Perspektiven der Erhebungsformen und -methoden miteinander in Beziehung setzen möchte:

Ebene des Forschungsdesigns und der forschungspraktischen Zusammenarbeit jenseits von Projektförderung: Ein Forschungsprojekt, welches gegenstandsadäquat studentisches Medienhandeln rekonstruieren möchte und wie unseres ein triangulatives Vorgehen wählt, ist nur in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Forschender zu realisieren. In der Phase der Datenerhebung, aber insbesondere der Auswertung ist diese Zusammenarbeit z.T. schwierig(er) zu bewältigen: Dies fängt damit an, dass Verbundprojekte aus unterschiedlichen Partner*innen bestehen, die meist verteilt arbeiten. Diskussionen, gerade in qualitativen Methoden und über einzelne Standorte hinweg, sind mediengestützt herausfordernd. Hier ist es – wie in vielen anderen Verbundforschungsprojekten – nicht so einfach, über Distanzen und Universitäten hinweg im Dialog zu bleiben, was unter Bedingungen projektförmiger Forschung (Zierer 2011) schon oft Gegenstand von Reflexionen über Wissenschaft war.

Ebene der Forschungsmethodologie in der Relation von „Gezähltem/Erzähltem" (Schäffer 2019): So gilt es in der Ergebniszusammenführung sowohl die mediale Selbstwirksamkeit als auch die Diskussionsthemen von Studierenden, die sie selbst einbringen, miteinander in Beziehung zu setzen. Dies gilt ebenfalls für Logfile-Analysen, mit denen wir aktuell explorieren. Forschungsmethodologisch herausfordernd ist es vor allem, die ins methodische Vorgehen eingeschriebenen „messwertbezogenen und narrationsbezogenen Sinn(e)" (Schäffer, 2019: 79) miteinander in Beziehung zu setzen. Reflektieren müssen wir spätestens in der Ergebniszusammenführung die jeweiligen Grundannahmen zwischen „Zählen und Erzählen" (ebd.), die unseren Blick auf den Gegenstand „Studierendenhandeln" prägen und über das gesamte Forschungsvorhaben hinweg begleiten.

Ebene der Forschungsmethoden, der Exploration und (methodisch strengen) Auslegung: Das Forschungsvorhaben bzw. -design überschreitet schon mit seiner Anlage sowohl diszip-

linäre Grenzen als auch formale Kontexte: Ergebnisse werden sowohl innerhalb eines Forschungsverbunds von Erziehungs- und Sozialwissenschaftler*innen generiert, aber es wird auch auf Expertise aus der Informatik zurückgegriffen. Somit stellt das Forschungsprojekt in seiner Anlage sowohl gängige Wege der Theoriebildung als auch durch die eingesetzten Methoden der empirischen Sozialforschung uns als Forschende vor Herausforderungen, z.B. hinsichtlich der Kombination von Methodologien und dahinterliegender Annahmen von Mensch und Welt. So reiht sich das vorliegende Forschungsprojekt als Beispiel in die Diskussionen ein, die den Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung reflektieren (Koller/Kessl/Schmidt 2018).

Literatur

Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2017): Das Politische der Algorithmen in der Bildung: Subjektivierungsprozesse und Digitalität. In: Eder, Sabine/Mikat Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command – Herausforderungen der „Datafizierung" für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis. Schriften zur Medienpädagogik 53. München: kopaed, S. 69-83.

Aksoy, Filiz/Pensel, Sandra/Hofhues, Sandra (2019, in Druck): „Ja, wenn wir schon in diesem digitalen Zeitalter angekommen sind". Rekonstruktion studentischer Perspektiven auf Digitalisierung. In: Bauer, Reinhard/Hafer, Jörg/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Thillosen, Anne/Volk, Benno /Wannemacher, Klaus (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Reihe Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann.

Aßmann, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: Springer VS.

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84, 2, pp. 191-215.

Bandura, Albert (1986): Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen: Springer-Verlag.

Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Stuttgart: UTB.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhart (2009): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhart (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington: Verlag Barbara Budrich, S. 7-22.

Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 119-153.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Brahm, Taiga/Jenert, Tobias (2015): On the assessment of attitudes towards studying. Development and validation of a questionnaire. In: Learning and Individual Differences Oct 2015. Vol 43, pp. 233–242 [doi:10.1016/j.lindif.2015.08.019].

Breiter, Andreas/Jarke, Juliane (2019): Editorial. the datafication of education. In: Learning, Media and Technology, 44, 1, pp. 1-6.

Gough, David/Oliver, Sandy/Thomas, James (2012): Introducing systematic reviews. In: Gough, David/Oliver, Sandy/Thomas, James (Eds.): An Introduction to Systematic Reviews. Los Angeles: Sage, pp. 1-16

Grosch, Michael/Gidion, Gerd (2011): Mediennutzungsgewohnheiten im Wandel. Ergebnisse einer Befragung zur studiumsbezogenen Mediennutzung. KIT Scientific Publishing.

Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy (2019, in Druck): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung. In: Bauer, Reinhard/Hafer, Jörg/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Thillosen, Anne/Volk, Benno/Wannemacher, Klaus (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Reihe Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann.

Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy (2012): Crossing Boundaries. Handeln in Medienprojekten zwischen Medienbildung und ökonomischer Bildung. In: medien + erziehung (merz) Wissenschaft, 56, 6, S. 93–102.

Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber, Ludwig (Hrsg): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Vol. 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114-138

Jerusalem, Matthias/Schwarzer, Ralf (1981, revidiert 1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin.

KMK (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf

Koller, Hans-Christoph/Kessl, Fabian/Schmid, Katja (2018). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. EW 56 (1-2018).

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des ‚Medialen Habitus‘. Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. In: MedienImpulse 51, 4, S. 1-40. http://www.medienimpulse.at/articles/view/602 [Zugriff: 01.04.2019].

Leichsenring, Hannah (2011): CHE-Quest-Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule-Entwicklung und Test des Fragebogens. https://d-nb.info/101390978X/34, [Zugriff: 02.09.2019].

Pensel, Sabrina/Hofhues, Sandra (2017): Digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. Systematisches Review zu den Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen mit Medien an deutschen Hochschulen. https://your-study.info/wp-content/uploads/2018/01/Review_Pensel_Hofhues.pdf [Zugriff: 01.04.2019].

Portele, Gerhart/Huber, Ludwig (1993): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Aufl.), S. 92–113.

Pumptow, Marina/Brahm, Taiga (under review): Students' Digital Media Self-Efficacy and its Importance for Higher Education. Development and Validation of a Survey Instrument. Manuskript im Einreichungsprozess.

Riplinger, Tim/Schiefner-Rohs, Mandy (2017): Medieneinsatz in der Hochschullehre. Akademische Lehr-Lernkonzepte zwischen Zumutung und Zu-Mutung. https://your-study.info/wp-content/uploads/2018/01/Review_Riplinger_Schiefner_Rohs.pdf [Zugriff: 02.09.2019].

Schäffer, Burkhard (2019): Zählen und Messen als blinder Fleck der Dokumentarischen Methode. Anmerkungen zum triangulierenden Umgang mit dem Gemessenen. In: Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Schondelmayer, Anne (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 68-87.

Schiefner-Rohs, Mandy (2012): Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann

Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.

Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt: suhrkamp.

Steffens, Yannic/Schmitt, Inga Lotta/Aßmann, Sandra (2017): Mediennutzung Studierender: Über den Umgang mit Medien in hochschulischen Kontexten. Systematisches Review nationaler und internationaler Studien zur Mediennutzung Studierender. https://your-study.info/wp-content/uploads/2018/01/Review_Steffens_Schmitt_Assmann.pdf [Zugriff: 02.09.2019].

Zawacki-Richter, Olaf/ Hohlfeld, Günter/Müskens, Wolfgang (2014). Mediennutzung im Studium. Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Ausgabe 1 / 2013.

Zawacki-Richter, Olaf/Dolch, Carina/Müskens, Wolfgang (2017): Weniger ist mehr? Studentische Mediennutzung im Wandel. In: Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, 3, S. 70–73.

Zawacki-Richter, Olaf/Müskens, Wolfgang/Krause, Ulrike/Alturki, Uthman/Aldraiweesh, Ahmed (2015): Student media usage patterns and non-traditional learning in higher education. In: The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16, 2, pp. 136-170.

Zierer, Klaus (2011): Wider den Projektezwang. In: Erziehungswissenschaft, 22, 42, S. 9-18.

Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel

Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven

1 Zur Bedeutsamkeit der Lehrer*innenbildung im Zeitalter der Digitalisierung

Lehrkräfte nehmen bei der Implementation digitaler Medien in unterrichtliche Lern- und Lehrprozesse eine zentrale Funktion ein (Drossel/Eickelmann 2018, OECD 2016). Ihr unterrichtliches Handeln entscheidet darüber, ob und zu welchen Zwecken digitale Medien eingesetzt werden. Dem schulischen Einsatz digitaler Medien werden fachliche, fachdidaktische und pädagogische Potenziale zugesprochen, die den fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler unterstützen können (Eickelmann/Gerick 2017). Hinsichtlich des überfachlichen Kompetenzerwerbs gilt es zudem seit der Verabschiedung der KMK-Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt' (KMK 2016) Sorge dafür zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler, die ab dem Schuljahr 2018/2019 eingeschult wurden oder in die Sekundarstufe I übergehen, bis zum Ende der Pflichtschulzeit über die in der Strategie definierten ‚Kompetenzen in der digitalen Welt' verfügen.

Lehrkräfte in Deutschland nutzen jedoch bisher insgesamt verhältnismäßig selten digitale Medien in ihrem Unterricht und stellen im internationalen Vergleich sogar das Schlusslicht dar (Eickelmann et al. 2014). Wenngleich das quantitative Ausmaß noch keinen Rückschluss auf die Qualität der Angebote und deren Wirksamkeit zulässt, verdeutlicht die insgesamt geringe Nutzungshäufigkeit digitaler Medien, dass die Potenziale des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien noch nicht ausgeschöpft werden. Als zentrale Prädiktoren der Nutzung digitaler Medien werden bereits seit Jahrzehnten die Kompetenzen der Lehrkräfte und die Verankerung in der Lehrer*innenbildung in allen drei Phasen herausgestellt (vgl. u.a. Blömeke 2000, Eickelmann et al. 2014, Endberg/Lorenz 2017).

Eine besondere Rolle nimmt hier neben der ersten und zweiten Phase in Deutschland derzeit die dritte Phase der Lehrer*innenbildung ein. Im Rahmen von Fortbildungen und Professionalisierungsmaßnahmen sollen zum einen die medienbezogenen Kompetenzen insbesondere derjenigen Lehrpersonen entwickelt und gefördert werden, die diese im Rahmen ihrer Ausbildung kaum oder gar nicht erwerben konnten (KMK 2016). Zum anderen ist damit die Zielsetzung verbunden, „zur Erweiterung und Vertiefung bereits vorhandener Kenntnisse

und Fähigkeiten für alle Lehrkräfte Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote bereitzustellen“ (ebd.: 24). Daraus resultieren für die Lehrer*innenbildung die (Dauer-)Aufgaben, kontinuierlich den Entwicklungen und Anforderungen durch den digitalen Wandel im Bereich der Lehrer*innenprofessionalisierung nachzukommen und den Großteil der Lehrerinnen und Lehrer entsprechend nach- und weiterzuqualifizieren. Allerdings ist eine verbindliche Grundlage für die Lehrer*innenbildung im Kontext der Digitalisierung erst im Rahmen der Entwicklung und Verabschiedung der Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘ der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK 2016) geschaffen worden, auf deren Grundlage die KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung überarbeitet wurden. Im Vergleich dazu ist international eine digitalisierungsbezogene Lehrer*innenbildung in zahlreichen anderen Ländern bereits seit Jahren bzw. Jahrzehnten fest in allen Phasen der Lehrer*innenbildung verankert (vgl. u.a. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, Fraillon et al. 2014).

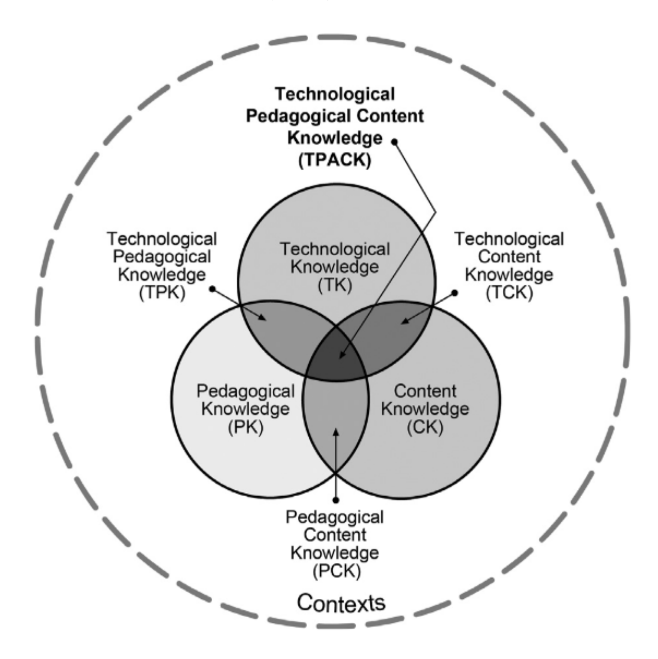
Im Rahmen dieses Beitrags wird in einem ersten Schritt anhand vorliegender Konzepte erläutert, welche professionellen Kompetenzen für Lehrkräfte im Kontext der Digitalisierung benötigt werden. Daran anknüpfend werden empirische Befunde zur Digitalisierung in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung auf der Grundlage des nationalen und internationalen Forschungsstandes aufgezeigt. Der Beitrag schließt mit Entwicklungsperspektiven für eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung.

2 Kompetenzbereiche und Konzepte der Lehrer*innenbildung im Kontext der Digitalisierung

Die in der Einleitung aufgezeigte Strategie der KMK zur Bildung in der digitalen Welt zeigt neben den Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler für den kompetenten Umgang mit digitalen Medien benötigen, auch Handlungsfelder für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften auf (KMK 2016). Als ein Aspekt sei hier exemplarisch die Forderung nach einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der eigenen allgemeinen Medienkompetenz der Lehrkräfte genannt, was bereits verdeutlicht, dass die Digitalisierung alle Phasen der Lehrer*innenbildung umfasst. Einzelne Bundesländer haben bereits Kompetenzrahmen für Lehrkräfte bzw. die Lehrer*innenaus- und -fortbildung entwickelt, die sich an die KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt anlehnen (z.B. Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern 2017). Auch internationale Modelle, wie beispielsweise das TPACK-Modell (Technological Pedagogical And Content Knowledge-Modell, Mishra/Koehler 2006) oder der europäischen Kompetenzrahmen für Lehrende (European Union 2017) dienen derzeit in den Bundesländern als Orientierung für die Entwicklung eigener Konzepte und Orientierungsahmen für die Entwicklung der Lehrer*innenbildung im Kontext der Digitalisierung (z.B. IQSH 2018). Das TPACK-Modell (siehe Abbildung 1) differenziert in einer vergleichsweise einfachen Aufteilung Wissens- bzw. Kompetenzbereiche, wobei die Bereiche Content Knowledge (CK), Pedagogical Knowledge (PK) und Technological Knowledge (TK) unterschieden werden, die auch für die Lehrer*innenbildung zielführend sind. Dabei spielt es eine größere Rolle, die Überschneidungsbereiche zu betrachten (PCK, TCK, TPK), als die einzelnen Wissens- und Kompetenzbereiche isoliert voneinander in den Blick zu nehmen (siehe Abbildung 1). Im Idealfall werden die drei technologischen, pädagogischen und fachlichen

Wissensbereiche kombiniert zu der sogenannten Kernkompetenz ‚Technological Pedagogical Content Knowledge' (TPACK), mittels derer die Potenziale digitaler Medien optimal entfaltet werden können. Wissens- bzw. Kompetenzbereiche, die mit einem ‚T' beginnen, berücksichtigen die Nutzung digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen – aus technischer Perspektive (TK), aus fachlicher Perspektive (TCK), aus allgemeindidaktischer Perspektive (TPK) und aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive (TPACK) (Koehler/Mishra 2009).

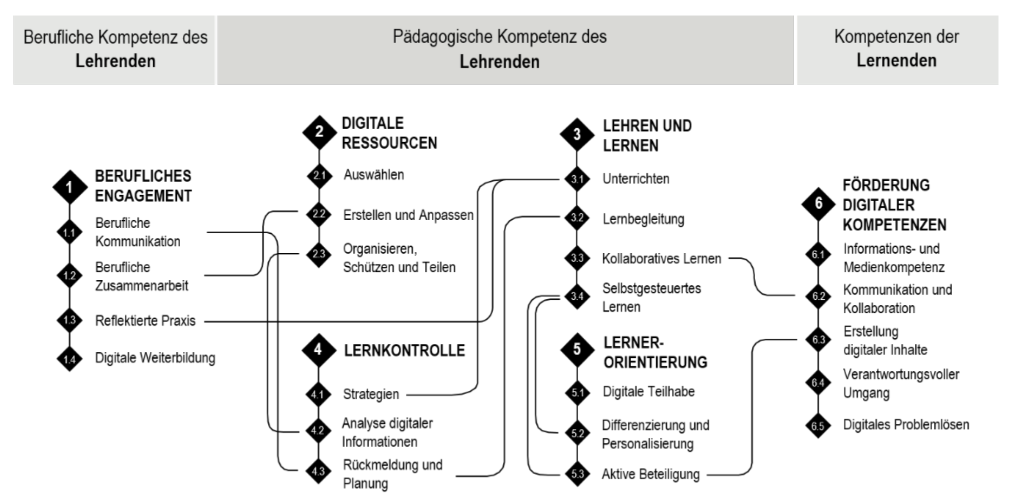
Abbildung 1: Modell des Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK) nach Koehler und Mishra (2008)



Quelle: Reproduced by permission of the publisher, ©2012 by tpack.org

Der europäische Kompetenzrahmen (DigCompEdu, European Union 2017) erfasst und beschreibt 22 elementare Kompetenzen, die in sechs Teilbereiche aufgeteilt sind und drei übergeordneten Kompetenzbereichen zugeordnet werden können (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Europäischer Kompetenzrahmen für Lehrende



Quelle: DigCompEdu; European Union 2017: 1

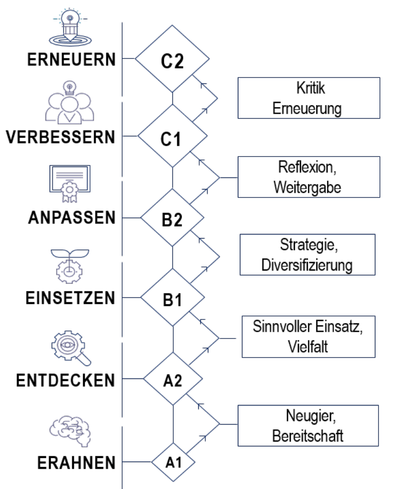
Der erste übergeordnete Kompetenzbereich ‚Berufliche Kompetenz des Lehrenden' umfasst den Teilbereich ‚berufliches Engagement' und beinhaltet die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie die Fort- und Weiterbildung medienbezogener Kompetenzen. Den zweiten übergeordneten Kompetenzbereich ‚Pädagogische Kompetenz des Lehrenden' bilden vier Teilbereiche: digitale Ressourcen, Lernkontrolle, Lehren und Lernen sowie Lerner*innen-Orientierung. Der dritte übergeordnete Kompetenzbereich ‚Kompetenzen der Lernenden' umfasst den Teilbereich ‚Förderung digitaler Kompetenzen'. Mit diesem Bereich werden die spezifischen pädagogischen Kompetenzen der Lernenden (z.B. das digitale Problemlösen) fokussiert (European Union 2017). Die 22 elementaren Kompetenzen lassen sich wiederum sechs Kompetenzstufen zuordnen (siehe Abbildung 3), mittels derer die Lehrkräfte ihren Kompetenzstand einordnen und reflektieren können, was deutlich macht, dass Lehrer*innenbildung auch das heterogene Vorwissen der beteiligten Akteure und Akteurinnen einbezieht und entsprechende Professionalisierungsmaßnahmen angeboten werden müssen.

Auf der untersten Stufe befinden sich die Einsteigerinnen und Einsteiger (A1), die bisher wenig Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien haben, und im Zuge dessen sehr umfangreiche Hilfestellungen benötigen, um digitale Medien im Unterricht zu nutzen. Der nächsthöheren Stufe (A2) sind die Entdeckerinnen und Entdecker zugeordnet. Lehrkräfte dieser Stufe haben digitale Medien für sich entdeckt und damit begonnen, diese im beruflichen Kontext einzusetzen, verfolgen dabei allerdings keinen umfassenden konsistenten Ansatz. Die Stufe B1 inkludiert die sogenannten ‚Insiderinnen und Insider', welche digitale Medien in verschiedenen Kontexten zu unterschiedlichen Zwecken einsetzen. Sie entwickeln ihre digitalen Strategien kontinuierlich weiter, um ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Auf der nächsthöheren Stufe finden sich die Expertinnen und Experten (B2), die eine Bandbreite digitaler Medien kompetent, kreativ und kritisch nutzen und zudem ihre Kompetenzen stetig erweitern. Leaderinnen und Leader (C1) verfügen über ein breites Repertoire an flexiblen,

umfassenden und effektiven digitalen Strategien und sind Quelle der Inspiration für andere. Auf der sechsten und höchsten Kompetenzstufe finden sich die Vorreiterinnen und Vorreiter (C2), die als Expertinnen und Experten die Angemessenheit üblicher digitaler und didaktischer Praktiken in Frage stellen und im Zuge dessen neue und innovative digitale Lernstrategien entwickeln und als Vorbild für andere dienen (ebd.).

Die Kompetenzstufen wurden nicht auf Grundlage empirischer Daten ermittelt, für Deutschland kann jedoch auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen davon ausgegangen werden, dass eine Vielzahl von Lehrkräften momentan lediglich den Stufen A1, A2 und B2 zuzuordnen ist. Dabei ist zu konstatieren, dass die Annahme, dass jüngere Lehrkräfte momentan über höhere medienbezogene Kompetenzen verfügen als ältere Kolleginnen und Kollegen, nicht aufrechterhalten werden kann (Eickelmann 2018b). Als Begründung kann beispielsweise eine fehlende Verankerung der pädagogischen Nutzung neuer Technologien und digitaler Medien in der Lehrer*innenbildung herangezogen werden. Zudem zeigt sich wiederholt in Studien, dass Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu der Gruppe der nicht besonders technikaffinen Studierenden gehören (vgl. u.a. Bertelsmann Stiftung 2017, Schöber/Senkbeil/Ihme 2018). Noch zu berücksichtigen wären im Modell diejenigen Lehrkräfte, die digitale Medien als nicht relevant für ihre Arbeit einschätzen. Sie wären noch unterhalb der Stufe A1 zu verorten. In Stufe A1 fehlt zudem die Differenzierung zwischen technischen und pädagogischen Kompetenzen, durch die für Neulinge ein passendes Aus- und Fortbildungsangebot entwickelt werden könnte, das beispielsweise an die konkrete IT-Ausstattung der Schule angepasst werden könnte.

Abbildung 3: Typisierung von Lehrkräften hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenz



Pioniere (C2) sind **Experten,** die innovative digitale pädagogische Strategien entwickeln und Vorbild sind.

Profis (C1) verfügen über ein breites Repertoire an digitalen Strategien und inspirieren andere.

Experten (B2) nutzen eine Vielfalt digitaler Medien kompetent, kreativ und kritisch. Sie erweitern kontinuierlich ihr Repertoire an digitalen Praktiken.

Entwickler (B1) setzen digitale Medien in verschiedenen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken ein und entwickeln ihre digitalen Strategien weiter.

Entdecker (A2) haben angefangen digitale Medien einzusetzen, ohne jedoch einen umfassenden oder konsistenten Ansatz zu verfolgen.

Newcomer (A1) haben bisher wenig Erfahrung und benötigen umfangreichere Hilfestellungen, um digitale Medien zu nutzen.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage der Materialien der Arbeitsgruppe in der Europäischen Union (European Union 2017: 1)

3 Empirische Befunde zur Lehrer*innenbildung im Kontext der Digitalisierung

Den nachfolgenden Ausführungen sei vorangestellt, dass ein Aus- und Fortbildungsangebot nur dann gewinnbringend sein kann, wenn die heterogenen Interessen, Einstellungen, Voraussetzungen sowie Kompetenzstände der (angehenden) Lehrpersonen in Bezug auf Lehren und Lernen mit digitalen Medien berücksichtigt werden (Farjon/Smits/Voogt 2019) und sowohl technische Kompetenzen als auch allgemeine und fachdidaktische Kompetenzen zum Einsatz neuer Technologien angesprochen werden (u.a. Gerick/Eickelmann 2015, Nelson/Voithofer/Cheng 2019).

3.1 Befunde zur ersten Lehrer*innenbildungsphase im Kontext der Digitalisierung

Die universitäre Lehrer*innenausbildung im Kontext der Digitalisierung in Deutschland kann durch integrierte Pflichtveranstaltungen, medienbezogene Studienzertifikate oder Zusatzstudiengänge umgesetzt werden (Herzig/Aßmann/Klar 2014). Die medienbezogenen Angebote sind in diesem Bereich bisher jedoch insgesamt nur in geringem Ausmaß vorhanden (Kammerl/Mayrberger 2014) und weisen zumeist keine verbindliche Verankerung medienpädagogischer Inhalte in den Studienordnungen auf (Kammerl/Ostermann 2010). Dies, so die Autoren, hat zur Folge, dass angehende Lehrkräfte häufig nach dem Studium weiterhin über eine unzureichend ausgebildete professionelle Medienkompetenz verfügen, was sich dann auf die zweite Lehrerbildungsphase auswirkt (ebd.). Vor allem Themen wie Medienerziehung und -sozialisation sowie Schulentwicklung mit digitalen Medien, die eine zentrale Bedeutung bei der Optimierung von Lernprozessen und Unterrichtsqualität einnehmen, werden nicht systematisch in der universitären Lehrer*innenausbildung aufgegriffen (Eickelmann 2010, Schiefner-Rohs 2012).

Ein Großteil der Lehrkräfte gibt dementsprechend an, dass die universitäre Lehrer*innenausbildung stärker auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht (86%) sowie auf die Förderung der computerbezogenen Fortbildungen der Schülerinnen und Schüler (85.2%) vorbereiten sollte (Eickelmann/Lorenz/Endberg 2016). Auch wird deutlich, dass das Lehramtsstudium noch wenig Potenzial hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien entfaltet, da bisher lediglich ein Fünftel der Lehrkräfte angibt, dass ihr Lehramtsstudium sie dazu veranlasst, sich eingehender damit auseinanderzusetzen, wie sich digitale Medien auf Lernmethoden auswirken, die sie im Unterricht anwenden (ebd.). Vertiefende Analysen lassen jedoch erkennen, dass sich Veränderungen in der Lehrer*innenausbildung langsam bemerkbar machen, denn jüngere Lehrpersonen stimmen zu höheren Anteilen zu, sich im Studium mit digitalisierungsbezogenen Themen auseinandergesetzt zu haben (Lorenz/Endberg/Eickelmann 2019).

3.2 Befunde zur zweiten Lehrer*innenbildungsphase im Kontext der Digitalisierung

Das Potenzial der zweiten Ausbildungsphase kann auch auf der Grundlage von internationalen Studien vor allem darin gesehen werden, dass die schulpraktischen Erfahrungen angehender Lehrkräfte einen zentralen Prädiktor für die spätere Implementation digitaler Medien in den eigenen Unterricht darstellen (Tondeur et al. 2019). Für das Referendariat bzw. den Vorbereitungsdienst finden sich in Deutschland jedoch kaum verbindliche Vorgaben, die gewährleisten könnten, dass die angehenden Lehrkräfte in ihrer professionellen Medienkompetenz systematisch und flächendeckend ausgebildet werden, sodass der Erfolg der Ausbildung in dieser Phase stark mit dem Engagement der jeweiligen Ausbilder*innen verbunden ist (Breiter et al. 2010). Für die zweite Ausbildungsphase geben allerdings über vier Fünftel der Lehrkräfte an, dass die Referendar*innenausbildung stärker auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht (86.8%) und auf die Förderung computerbezogener Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (84.0%) vorbereiten sollte. Ebenso zeigt sich, dass auch die zweite Lehrer*innenbildungsphase einen Großteil der Lehrkräfte (73.4%) nicht dazu veranlasst, sich eingehender damit auseinanderzusetzen, wie sich digitale Medien auf Unterrichtsmethoden auswirken, die sie im Unterricht anwenden (Eickelmann/Lorenz/Endberg 2016).

3.3 Befunde zur dritten Lehrer*innenbildungsphase im Kontext der Digitalisierung

Vor dem Hintergrund der rasanten technologischen Entwicklungen und der wenig verbindlichen Verankerung entsprechender Angebote in der ersten und zweiten Lehrer*innenbildungsphase kommt berufsbegleitenden professionellen Lerngelegenheiten eine große Bedeutung zu (Herzig/Grafe 2007, Tulodziecki 2015). Die Relevanz dieser dritten Lehrer*innenbildungsphase zeigt sich zudem darin, dass derzeit mehr als die Hälfte der Lehrkräfte angibt, dass Fortbildungen sie dazu veranlasst hat, sich eingehender damit auseinanderzusetzen, wie sich digitale Medien auf Lernmethoden auswirken, die im Unterricht angewandt werden (Eickelmann/Lorenz/Endberg 2016). Im internationalen Vergleich zeigen sich die Handlungsbedarfe deutlicher: Einen Kurs zur Integration von IT in den Unterricht hat beispielsweise in Deutschland nicht einmal jede fünfte Lehrkraft (17.1%) besucht (Gerick et al. 2014). Dieses Ergebnis deckt sich mit den neueren Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2015 (Hoffmann/Richter 2016). Im Rahmen des Länderindikators 2016 gaben hingegen etwa zwei Fünftel (41.9%) der befragten Lehrkräfte an, eine Fortbildung zur fachspezifischen Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien oder zur aktiven Medienarbeit mit Schülerinnen und Schülern (41.1%) besucht zu haben. Für den Primarstufenbereich zeigt sich für Deutschland wiederum mit der Schulleistungsstudie TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study), dass die eher zurückhaltende Fortbildungsteilnahme im Grundschulbereich noch einmal deutlich geringer ausfällt (Eickelmann/Drossel 2018, Irion/Eickelmann 2018, Porsch/Wendt 2016).

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass noch vergleichsweise wenig entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote vorhanden sind (Eickelmann et al. 2016). Auffällig ist in diesem

Zusammenhang, dass sich in der international vergleichende Studie ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study) Bildungssysteme, die im Bereich der digitalen Bildung erfolgreich abgeschnitten haben, eine höhere Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als in Deutschland verzeichnen ließ. Zwar lässt sich mit der querschnittlich angelegten ICILS-2013-Studie kein kausaler Zusammenhang zwischen dem Leistungsstand von Bildungssystemen und der Teilnahme an Lehrer*innenfortbildungen im Bereich der Digitalisierung darstellen, aber es zeigt sich die Tendenz, dass im Rahmen der Digitalisierung und vor dem Hintergrund technischer und pädagogischer Möglichkeiten die regelmäßige Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen und Weiterqualifizierungen eine große Rolle spielt.

In Deutschland ist zudem zu beobachten, dass Schulleitungen den Einsatz von digitalen Medien durchaus obligatorisch voraussetzen (Gerick et al. 2016), Fortbildungen zum Einsatz von IT im Unterricht aber kaum Priorität beimessen (Gerick et al. 2014). Vertiefende Analysen zeigen in diesem Kontext jedoch auch, dass es in Deutschland weniger die Prioritätensetzung der Schulleitungen im Hinblick auf Fortbildungsangebote, sondern vielmehr die Gelegenheiten für den didaktischen Kompetenzerwerb sind, die mit dem Besuch von Fortbildungen zusammenhängen (Gerick/Eickelmann 2015).

Des Weiteren lassen sich für Deutschland auf Grundlage der ICILS-2013-Studie zwei Lehrer*innenprofessionalisierungstypen unterscheiden: Der Großteil der Lehrkräfte (85%) in Deutschland lässt sich einem ersten Lehrer*innenprofessionalisierungstypen zuordnen, der dadurch gekennzeichnet werden kann, dass sich die Lehrkräfte weder schulintern noch schulextern im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien fort- oder weiterbilden. Eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften zur unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien ist bei diesem Typ unterdurchschnittlich ausgeprägt. Der zweite Lehrer*innenprofessionalisierungstyp kann als fortbildungsaffin bezeichnet werden. Der Anteil der Lehrkräfte, der sich dieser Gruppe zuordnen lässt, beträgt etwa 15 Prozent. Diese Lehrkräfte nehmen schulexterne, aber vor allem auch schulinterne Professionalisierungsmöglichkeiten wahr. Die Fortbildungsteilnahme spiegelt sich auch in deutlich höheren Anteilen der regelmäßigen Nutzung digitaler Medien im Unterricht wider, wobei jedoch bisherige Studien noch zu wenig die Wirksamkeit von verschiedenen Fortbildungsformaten untersuchen (Baran et al. 2019).

4 Entwicklungsperspektiven und Ausblick

Deutlich wurde, dass die mit der Digitalisierung verbundenen Anforderungen bisher in Deutschland in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung in Deutschland noch nicht hinreichend systematisch verankert sind (vgl. auch DVLfB 2018). Vor diesem Hintergrund gilt es abschließend in diesem Beitrag, Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen, die mit einer Verbesserung der Lehrer*innenbildung im Kontext der Digitalisierung einhergehen können.

Um die ohnehin schon komplexe Lehrer*innenbildung langfristig an die Entwicklungen anzupassen, braucht es zeitnah ein zukunftsweisendes Gesamtkonzept der Lehrer*innenbildung im Kontext der Digitalisierung, welches möglichst viele (angehende) Lehrkräfte und Schulen erreicht und eine Verbindlichkeit des Kompetenzaufbaus in diesem Bereich gewährleistet (van Ackeren et al. 2019). Dabei gilt es, sowohl Hochschulen, Studienseminare und

Fortbildungseinrichtungen, Ministerien und Landesinstitute zu beteiligen als auch die föderalistische Struktur des Bildungssystems, die standortspezifische Besonderheiten inkludiert, zu berücksichtigen (Schiefner-Rohs et al. 2018). Eine zentrale Funktion bei der Erstellung eines Gesamtkonzepts und der entsprechenden inhaltlichen Gestaltung von Angeboten werden ab 2019 die KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung einnehmen, auf deren Grundlage es erstmals bundesländerübergreifend systematisch möglich sein wird, die Lehrer*innenausbildungsphasen kriterienorientiert zu überarbeiten und Studienordnungen sowie Curricula entsprechend anzupassen. Gleichzeitig gilt es, einen Großteil der Lehrkräfte, der bereits im Schuldienst tätig ist und sich nicht oder nur wenig im Bereich der Digitalisierung professionalisieren konnte, nachzuqualifizieren. Die Entwicklung der Lehrer*innenbildung und die Konzeption entsprechender Angebote werden perspektivisch Daueraufgaben im Bildungssystem darstellen, um kontinuierlich die rasanten Entwicklungen der Digitalisierung berücksichtigen zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zu konkret formulierte Inhalte und Ansätze eine nur kurze Halbwertszeit haben (Eickelmann 2018a). Umso bedeutsamer ist es, dass Lehrer*innenbildung Lehrkräfte dazu befähigen muss, mit dem Wandel und den Neuerungen umzugehen, und hier Kompetenzen, die sich auf die Gestaltung von Entwicklungen beziehen, systematisch zu fördern.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Lehrer*innenbildung im Kontext der Digitalisierung wird, neben grundsätzlichen Themen, wie der lernförderlichen Nutzung digitaler Medien für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen und der Vermittlung von Medienkompetenz (Schiefner-Rohs et al. 2018), darauf zu achten sein, schulform- und schulstufenspezifische Angebote zu entwickeln, die die Potenziale digitaler Medien für das fachliche bzw. themenbezogene Lernen aufzeigen und gleichsam ermöglichen, die pädagogischen Potenziale der Digitalisierung mit anderen Querschnittsaufgaben, wie etwa dem Umgang mit Heterogenität, zu verbinden. Dieser Anspruch an die Verbindung von Themen und Entwicklungsaufgaben ergibt sich nicht nur für die Qualifizierung von Lehrkräften als Einzelpersonen im Rahmen der Lehrer*innenausbildung, sondern vor allem auch in Bezug auf eine wirksame und nachhaltige Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen und damit der Personalentwicklung auf Schulebene (Gerick/Eickelmann 2015), unterstützt durch das staatliche Fortbildungssystem. Aus- und Fortbildungsangebote sind so zu gestalten, dass sie zudem ein schüler*innenorientiertes, kooperatives und personalisiertes Lernen ermöglichen, dass die diesbezüglichen Potenziale digitaler Medien einbindet (Eickelmann 2019).

Als zentraler Ansatz ist die modellhafte Abbildung digital gestützter Lehr-Lernszenarien in allen Phasen der Lehrer*innenbildung (KMK 2016) zu nennen. Mit diesen ergibt sich der Vorteil, dass durch die konkreten modellhaften Erfahrungen der Mehrwert digital gestützter Lehr-Lernsettings mit den sich ergebenden spezifischen Einschränkungen für Lehrpersonen deutlich gemacht werden kann. Besonderes Potenzial kann den von den verschiedenen Landesinstituten mittlerweile auch in länderübergreifenden Kooperationen angebotenen Webinaren zu zentralen Themen (z.B. https://fortbildung-online.lernnetz.de/) oder Media Laps zugesprochen werden (Grafe/Bucher 2018). In Online-Kursen und Blended-Learning-Formaten besteht dann auch die Möglichkeit der Vermittlung theoretischen Wissens im Bereich digitaler Medien (Paniagua/Istance 2018), wobei bei Blended-Learning-Formaten der Aufwand zu beachten ist, der sich durch eine adressiertengerechte Materialaufbereitung und kontinuierliche Betreuung als hoch erweist. Vor allem ko-konstruktive Formen der Zusammen-

arbeit (angehender) Lehrkräfte, wie beispielsweise Unterrichtshospitationen, können hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehrkräfte bezogen auf notwendige Fähigkeiten, digitale Medien in unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse zu implementieren, hilfreich sein, da so auch die Transferierbarkeit des Gelernten auf die eigene Arbeit sichergestellt ist (Aktionsrat Bildung 2018, Drossel/Eickelmann 2017).

Hohe Wirksamkeit versprechen zudem Angebote, die die Einbettung von Unterrichtsvideos zum Einsatz digitaler Medien in verschiedenen Settings und Fächern umfassen und sowohl aus fachdidaktischer als auch bildungswissenschaftlicher Perspektive in allen Phasen der Lehrer*innenbildung mit ihren spezifischen Schwerpunkten und Sichtweisen analysiert und theoretisch angebunden eingesetzt werden können (vgl. u.a. Schulz-Zander/Eickelmann 2009). Da wahrgenommene mangelnde zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte als zentraler Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fortbildungen gelten (BITKOM 2015, Richter/Richter/Marx 2018, Wetterich/Burghart/Rave 2014), bieten zudem Online-Angebote neue Chancen für eine zeit- und ortsabhängige Fortbildung, die teilweise bereits jetzt auch in der Lehrer*innenausbildung erprobt werden und Entwicklungspotenzial haben.

Literatur

Aktionsrat Bildung (2018): Digitale Souveränität und Bildung. Münster: Waxmann.

Baran, Evrim B./Bilici, Sedef C./Sari, Aylin A./Tondeur, Jo (2019): Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. In: British Journal of Educational Technology, 50, 1, pp. 357-370.

Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule: Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (Schriftenreihe Medienforschung der LfM). Berlin: VISITAS.

Bertelsmann Stiftung (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Güthersloh: Bertelsmann Stiftung.

BITKOM [Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.] (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. https://www.bitkom.org/sites/default/files /pdf/noindex/Publikationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Dig itale-Schule-2015.pdf [Zugriff: 24.07.2019].

Blömeke/Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München: KoPäd Verlag.

Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2014): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 113-145.

Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (2018): Die Rolle der Lehrerprofessionalisierung für die Implementierung neuer Technologien in den Unterricht – eine Latent-Class-Analyse zur Identifikation von Lehrertypen. MedienPädagogik 31. https://www.medienpaed.com/article/view/487/609 [Zugriff: 24.07.2019].

Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (2017): Teachers‘ participation in professional development concerning the implementation of new technologies in class – Different types of teachers and their relationship with the use of computers, ICT self-efficacy and emphasis on teaching ICT. In: Large-scale Assessments in Education, 19, 5, pp. 1-13.

DVLfB [Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V.] (2018): Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung Teil 1. https://www.lehrerfortbildung.de /images/phocadownload/Recherchen_fuer_eine_Bestandsaufnahme_der_Lehrkraeftefortbildung_ in_Deutschland.pdf [Zugriff: 24.07.2019].

Eickelmann, Birgit (2019): Entwicklung einer sekundarstufenspezifischen Lernkultur unter der Bedingung von Digitalisierung. In: Zeitschrift Pädagogik, 3, 71, S. 34-37.

Eickelmann, Birgit (2018a): Digitalisierung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme. SchulVerwaltung Spezial, 20, 4, S. 152-155.

Eickelmann, Birgit (2018b): Schulen und Lehrerbildung in der digitalen Welt – Thesen zwischen Hype und Zukunftsfähigkeit. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 39, 2, S. 63-72.

Eickelmann, Birgit (Hrsg.) (2010): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Münster: Waxmann.

Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2018): Digitale Medien in TIMSS 2015 und IGLU 2016. Ergebnisse zur Nutzung und zum Stellenwert von Lehrerfortbildungen für Grundschulen in Deutschland im internationalen Vergleich. In: SchulVerwaltung NRW, 29, 12, S. 339-341.

Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2017): Lehren und Lernen mit digitalen Medien – Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In: Schulmanagement Handbuch, 164, 4, S. 54-81.

Eickelmann, Birgit/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela (2016): Die eingeschätzte Relevanz der Phasen der Lehrerausbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen von Lehrpersonen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In: Bos, Wilfried/Lorenz, Ramona, Endberg, Manuela, Eickelmann, Birgit/Kammerl, Rudolf/Welling, Stefan (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann, S. 149-182.

Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Drossel, Kerstin/Lorenz, Ramona (2014): Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 197-229.

Endberg, Manuela/Lorenz, Ramona (2017): Förderung der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 2017. In: Lorenz, Ramona/Bos, Wilfried/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke/Vahrenhold, Jan (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017. Münster: Waxmann, S. 122-150.

European Union (2017): Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu). https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de_2018-01.pdf [Zugriff: 24.07. 2019] .

Farjon, Daan/Smits, Anneke/Voogt, Joke (2019): Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. In: Computers & Education, 130, pp. 81-93.

Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: Medien + Erziehung, 61, 4, S. 65-74.

Fraillon, Julian/Ainley, John/Schulz, Wolfram/Friedman, Tim/Gebhardt, Eveline (2014): Preparing for life in a digital age. The IEA International Computer and Information Literacy Study international report. Springer Open.

Gerick, Julia/Eickelmann, Birgit (2015): Lehrerprofessionalisierung und Fortbildungsaktivitäten im Kontext von Schulentwicklung mit neuen Technologien. In: Journal für Schulentwicklung, 7, 2, S. 32-38.

Gerick, Julia/Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin/Lorenz, Ramona (2016): Perspektiven von Schulleitungen auf neue Technologien in Schule und Unterricht. In: Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Drossel, Kerstin/Bos, Wilfried (Hrsg.): ICILS 2013 - Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen. Münster: Waxmann, S. 60-92.

Gerick, Julia/Schaumburg, Heike/Kahnert, Julia/Eickelmann, Birgit (2014): Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in den ICILS 2013-Teilnehmerländern. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 147-196.

Grafe, Silke/Bucher, Kristina (2018): Gestaltung von Media Labs für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des MEET@JMU. https://uhh.de/4vnk3 – Blogbeitrag: https://uhh.de/l7yf8 [Zugriff: 24.07.2019].

Herzig, Bardo/Aßmann, Silke/Klar, Tillman-Mathies (2014): Grundbildung Medien im Profilstudium im Lehramt. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 65-80.

Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2007): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom.

Hoffmann, Lars/Richter, Dirk (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 481-501.

IQSH [Institut für Qualitätssicherung an Schulen Schleswig-Holstein] (2018): Digitale Medien im Fachunterricht. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/ITMedien/Downloads/digitaleMedienImFU.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [Zugriff: 24.07.2019].

Irion, Thomas/Eickelmann, Birgit (2018): Digitale Bildung in der Grundschule: 7 Handlungsansätze. Basisartikel. In: Zeitschrift Grundschule, 7, S. 6-12.

Kammerl, Rudolf/Mayrberger, Kerstin (2014): Medienpädagogik in der Lehrerbildung. Zum Status Quo dreier Standorte in verschiedenen deutschen Bundesländern. In: Imort, Peter/Niestyo, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 81-94.

Kammerl, Rudolf/Ostermann, Sandra (2010): Medienbildung: (K)ein Unterrichtsfach: Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg: Medienanstalt Hamburg/Schleswig Holstein. http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf[Zugriff: 24.07.2019].

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [Zugriff: 24.07.2019].

Koehler, Matthew J./Mishra, Punya (2009): What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9, 1, pp. 60-70.

Koehler, Matthew J./Mishra, Punya (2008): Introducing TPCK. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.): Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for educators. New York: Routledge, pp. 3-28.

Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit (2019): Medienbezogene Kompetenzen von Lehrpersonen – Stand und Perspektiven für die Lehrerausbildung. In: Ehmke, Timo/Kuhl, Poldi/Pietsch, Marcus (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Gestalten. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 140-150.

Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. In: Teachers College Record, 108, 6, pp. 1017-1054.

Nelson, Michael J./Voithofer, Rick/Cheng, Sheng-Lun (2019): Mediating factors that influence the technology integration practices of teacher educators. In: Computers & Education, 128, pp. 330-344.

OECD (2016): Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills. Paris: OECD Publishing.

Paniagua, Alejandro/Istance, David (2018): Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

Porsch, Raphaela/Wendt, Heike (2016): Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Sachunterrichtslehrkräften. In: Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Selter, Christoph/Köller, Olaf/Schwippert, Knut/Kasper, Daniel (Hrsg.): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 189-204.

Richter, Eric/Richter, Dirk/Marx, Alexandra (2018): Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 5, S. 1021-1043.

Rösner, Ernst/Bräuer, Heidrun/Riegas-Staackmann, Antje (2004): Neue Medien in den Schulen Nordrhein-Westfalens. Ein Evaluationsbericht zur Arbeit der e-nitiative.nrw. Dortmund: IFS-Verlag.

Schiefner-Rohs, Mandy/Autorinnen- und Autorengruppe (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die digitale Zukunft. https://uhh.de/wqrtm – Blogbeitrag: https://uhh.de/ihya4) [Zugriff: 24.07. 2019].

Schiefner-Rohs, Mandy (2012): Verankerung von Medienpädagogik in Curricula der Lehrerausbildung. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 359-387.

Schöber, Christian/Senkbeil, Martin/Ihme, Jan M. (2018): Digitale Kompetenzen angehender Lehrkräfte als Voraussetzung für die schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt. Vortrag auf der LERN-Tagung. Tübingen [April 2018].

Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit (2009): E-teaching plus. Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.

Tondeur, Jo/Scherer, Ronny/Baran, Evrim B./Siddiq, Fazilat/Valtonen, Teemu/Sointu, Erkko (2019): Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. In: British Journal of Educational Technology, 50, 3, pp. 1189-1209.

Tulodziecki, Gerhard (2015): Medienkompetenz. In: von Gross, Frederike/Meister Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 194-228.

van Ackeren, Isabell/Aufenanger, Stefan/Eickelmann, Birgit/Friedrich, Steffen/Kammerl, Rudolf/Knopf, Julia/Mayrberger, Kerstin/Scheika, Heike/Scheiter, Katharina/Schiefner-Rohs, Mandy (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderung, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: Die Deutsche Schule, 111, 4, S. 103-119.

Wetterich, Frank/Burghart, Martin/Rave, Norbert (2014): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Initiative D21. Gemeinsam für die Digitale Gesellschaft. https://initiatived21.de/app/uploads/2017/01/141106_medienbildung_onlinefassung_komprimiert.pdf [Zugriff: 24.07.2019].

MATTHIAS ROHS, MANUELA PIETRAß, BERNHARD SCHMIDT-HERTHA

Weiterbildung und Digitalisierung

Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale

1 Einstellungen zur Digitalisierung

Die Debatte zur Digitalisierung hat mit einiger Verzögerung nun auch die Erwachsenen- und Weiterbildung erfasst. Eine bisher wenig untersuchte Ursache der nur zögerlichen Annäherung kann in den Einstellungen der Erwachsenenbildner*innen vermutet werden, welche im ersten Teil des Beitrags adressiert werden. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, ob und in welcher Form digitale Medien den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Zielgruppen entgegenkommen und welche Herausforderungen damit für die Weiterbildungseinrichtungen verbunden sind. Abschließend wird am Beispiel von *Serious Games* ein konkretes Einsatzszenario vorgestellt und es werden damit verbundene Potenziale digitaler Medien für die Erwachsenenbildung diskutiert.

1.1 Einstellungen zur Digitalisierung

> „Verlässlich nimmt die öffentliche Diskussion um Medien und Medienwirkung mit jeder technischen Innovation (mit Einführung des gedruckten Buches, der Massenpresse, des Kinos, des Genre Zeichentrick, des privaten Fernsehens, der Computerspiele, der First Person Shooter, der Social Media Plattformen) neben einer technikeuphorischen Sicht gegenüber dem Produkt eine pessimistische Haltung gegenüber dem Menschen ein und sieht ihn letztendlich als isoliertes Individuum und passives Opfer der linear kausalen Wirkung von Technologien“ (Allert/Richter 2017: 19).

Ambivalenzen gegenüber digitalen Medien sind auch in der Erwachsenenbildung zu beobachten. So stellte bereits Schmid (1986) fest: „Entweder – oder: Kulturpessimismus oder Technikeuphorie, aber kaum Zwischentöne, so konnte man den (Zu-)Stand der Diskussion in der Weiterbildung um die neuen Medien bis vor kurzer Zeit diagnostizieren.“ (ebd.: 95). Auch Wittpoth (1998) beobachtete ein gebrochenes Verhältnis der Erwachsenenbildung ge-

genüber Medien: „Finden sie verstärkte Beachtung, so geschieht dies (...) selten mit Gelassenheit. Vielmehr geben jeweils ‚neue' Medien immer wieder Anlaß [sic!] zu weitreichenden Hoffnungen auf der einen und (überwiegend) Befürchtungen auf der anderen Seite." (ebd.: 14).

In der Tat ist auf der einen Seite eine große Bereitschaft in der Praxis zu erkennen, sich mit den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung auseinanderzusetzen – sei es nun aus emanzipatorischen oder wirtschaftlichen Kalkülen oder auch aus gesellschaftlichen und politischen Erwartungshaltungen, die an die Weiterbildung herangetragen werden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die „Digitale Transformation" in der Erwachsenenbildung (Rohs 2017/2019a) auch zu einem Selbstanspruch geworden ist, der in verschiedenen Positionspapieren proklamiert wird (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AL) et al. 2015, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2001, Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. 2017). So kommt nach aktuellen Untersuchungen in der Erwachsenenbildung in Deutschland (Schmid/Goertz/Behrens 2018) und der Schweiz (Sgier/Haberzeth/Schüepp 2018) der Digitalisierung ein zentraler Stellenwert in der strategischen Ausrichtung der Einrichtungen zu und sie wird die Erwachsenenbildung insgesamt in der nächsten Dekade maßgeblich beeinflussen, wenn nicht sogar revolutionieren.

Dem gegenüber zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung – trotz eines bereits intensiven Diskurses in Wissenschaft und Praxis schon in den 1980er Jahren (z.B. Faulstich 1985, Hüther/Terlinden 1986, Petsch/Tietgens 1989) – in der praktischen Umsetzung der Digitalisierung unterschiedlich weit vorangeschritten ist und sich teilweise noch nicht ausreichend auf die damit verbundenen Herausforderungen vorbereitet sieht. Unterschiede sind beispielsweise in der technischen Infrastruktur auszumachen, die sich nicht nur zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen, sondern auch innerhalb einzelner Verbände zeigen (Bolten/Kohl/Rohs 2018, Schmid et al. 2018: 42f.). Grundsätzlich scheinen digitale Medien zwar in fast allen Bereichen der Erwachsenenbildung angekommen zu sein, jedoch gibt zum Beispiel in der Untersuchung Schweizer Bildungsanbieter immerhin noch ein Drittel der befragten Einrichtungen an, digitale Technologien nie einzusetzen (Sgier et al. 2018: 15). Ein Blick auf die eingesetzten Anwendungen zeigt darüber hinaus, dass vor allem Präsentationsprogramme, Videos und elektronische Texte genutzt werden, während neuere und innovativere Technologien (z.B. Lern-Apps, Lernspiele, Chatdienste) kaum Verwendung finden (Schmid et al. 2018: 31).

Schaut man auf die Ursachen dieser Ambivalenzen, so zeigt sich zum einen, dass aufgrund der schnellen technologischen Entwicklung die mit dem Einsatz digitaler Medien verbundenen Potenziale aber auch Risiken kaum in ausreichendem Maße erprobt und reflektiert werden können, bevor eine neue technologische Generation an Lernanwendungen ihre Verbreitung findet (vgl. Wittpoth 1998). Die Weiterbildungsforschung hat sich zudem viel zu wenig mit der Thematik beschäftigt, um hilfreiche Orientierungen für einen effektiven und sinnvollen Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildungspraxis zu geben (vgl. Zeuner/Faulstich 2009: 90ff.). Dies schlägt sich auch in der medienpädagogischen Professionalisierung der Erwachsenenbildner*innen nieder (Rohs 2019b) und damit in dem kompetenten Umgang mit digitalen Medien als Voraussetzung für den Einsatz in der Weiterbildung.
Eine zweite Begründungslinie setzt an den tatsächlichen oder vermuteten Potenzialen digitaler Medien an. Hier zeigt sich, dass Erwachsenenbildner*innen die andragogischen Möglichkeiten digitaler Medien sehr differenziert einschätzen. So werden z.B. große Potenziale in

der Differenzierung des Unterrichts, der Unterstützung der Selbststeuerung der Lernenden und der Förderung leistungsstarker Lernender gesehen (Schmid et al. 2018: 29). Demgegenüber zeigt sich eine große Skepsis bezüglich der Wirksamkeit des Einsatzes digitaler Medien für „Lernungewohnte" (ebd.). Eine allgemeine Verbesserung der Lernergebnisse durch den Einsatz digitaler Medien erwarten nur 40% der Befragten in der Untersuchung Schweizer Bildungsanbieter (Sgier et al. 2018: 23). Auch für sich selbst prognostizieren die Lehrenden keine Entlastung durch die Digitalisierung, vielmehr wird mit steigenden Anforderungen sowie einer Veränderung des Aufgabenprofils gerechnet (ebd.: 24). Hinzu kommt die Befürchtung, dass die direkte Begegnung mit den Teilnehmenden durch Online-Kommunikation verdrängt, wenn nicht sogar durch Computerprogramme mit künstlicher Intelligenz ersetzt würde. Dabei muss relativierend berücksichtigt werden, dass nicht bekannt ist, inwiefern diese Einschätzungen und vorhandenen Ängste durch fehlende Kenntnisse begründet werden können oder Ausdruck einer kritischen Auseinandersetzung sind.

Im Folgenden soll die Perspektive einer kritischen Haltung von Professionellen gegenüber der digitalen Transformation der Erwachsenenbildung aufgegriffen werden, da diese bisher in der Weiterbildungsforschung wenig Berücksichtigung fand.

1.2 Medienkritik und Widerstand

Eine kritische Haltung wird im medienpädagogischen Kontext seit Baacke (1996) unter dem Schlagwort der „Medienkritik", aber auch kritische Medien- und Informationskompetenz (z.B. Peissl 2018) oder *critical media literacy* (Tisdell 2007) diskutiert. Die damit verbundene ideologiekritische Perspektive, welche Baacke (2007: 31ff.) in der Frankfurter Schule verwurzelt sieht, ist auf eine medienbezogene Gesellschaftskritik gerichtet und bildet einen wichtigen Teil des Diskurses zur digitalen Transformation (vgl. zusammenfassend Peters 2012). Medienkritik als Kompetenzfacette wird dabei als reflexive Kompetenz verstanden, welche zum einen auf die erwähnte gesellschaftliche Ebene gerichtet ist und zum anderen als Selbstreflexion mit „einer kritischen Überprüfung der eigenen Denkinhalte, Theorieansätze, Interessenlage und sozialen Erfahrung einhergeht." (Ganguin 2004: 2).

Medienkritik im dargestellten Sinne bezieht sich auf Massenmedien, dennoch ist ein kritisch-reflexiver Umgang mit digitalen Medien auch im beruflichen (pädagogischen) Kontext von Bedeutung. Eine kritische Positionierung zur digitalen Transformation ist dabei angesichts der gesellschaftlichen Selbstverständlichkeit des „Digitalen" sowie der politischen Forderungen der Digitalisierung oft nur zum Preis der Attribuierung als rückständig oder innovationsfeindlich möglich. Das könnte auch der Grund dafür sein, warum eine kritische Auseinandersetzung mit den Folgen der Digitalisierung aus der Perspektive der Erwachsenenbildung weitgehend fehlt (z.B. Tietgens 1998). Wie die oben beschriebenen empirischen Untersuchungen zeigen, gibt es aber eine verbreitete Skepsis bezüglich der Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit des Einsatzes digitaler Medien – nicht allgemein, jedoch bezogen auf spezifische Ziele und Kontexte der Nutzung. Die sichtbare Diskrepanz zwischen dem politischen Willen und der tatsächlichen Durchdringung der Erwachsenenbildung mit digitalen Medien könnte, so die These, auch ein Ausdruck der Kritik in Form von Widerstand (durch Passivität) sein. Dabei stellt sich u.a. die Frage, wie widerständige Haltungen und (Nicht-)Handlungen im Verhältnis zur medienpädagogischen Kompetenz der Akteure steht, d.h. Ausdruck

einer fundierten Meinung oder eine Opposition aufgrund von Unwissenheit sind oder sogar auf berufliche oder habituelle Prägungen zurückzuführen sind.

In der Weiterbildungsforschung ist der Widerstand bisher nur wenig thematisiert worden, und wenn, dann vor allem mit dem Fokus auf Lernende bzw. Lernwiderstände (zusammenfassend siehe Holzer 2017: 187ff.). Widerstände von Professionellen, ihre Gründe, Ausdrucksformen und Folgen könnten aber einen ergänzenden Blickwinkel auf die digitale Transformation der Erwachsenenbildung darstellen und Erklärungsansätze für die aktuelle Situation bieten.

2 Herausforderungen für die Weiterbildung durch Digitalisierung

2.1 Weiterbildungssystem

Digitalisierung wird häufig als ein nicht aufzuhaltender, kaum gestaltbarer und vor allem grundsätzlich positiver Entwicklungsprozess dargestellt, dessen Schattenseiten vor allem nicht entsprechend vorbereitete Individuen und Organisationen betreffen. In diesem Diskurs wird entsprechend von einem Qualifizierungsbedarf auf individueller Ebene, einem Anpassungsbedarf auf organisationaler Ebene und allenfalls einem begrenzten Regulierungsbedarf auf politischer Ebene ausgegangen. Die Gestaltbarkeit von Digitalisierung und dem breiten Spektrum damit verbundener Entwicklungen (Künstliche Intelligenz, Big Data, Robotik, Automatisierung und Rationalisierung, etc.) wird dabei kaum thematisiert (Thimm 2018). Der Weiterbildung als Teil des Bildungssystems wird dementsprechend eine wesentliche Rolle in der Vorbereitung der Bürger*innen auf die kommende Digitalisierung durch die Vermittlung von „digital literacy“ (vgl. auch Schmidt-Hertha/Rott 2014b) zugeschrieben (Europäische Kommission 2015) und von diesen auch angenommen (Hippel 2007).

Gleichzeitig sieht sich die Erwachsenenbildung durch neue Konkurrenz im Internet herausgefordert. Das WorldWideWeb und seine Dienste haben einen informellen Lernort geschaffen, der zumindest suggeriert, Informationen in beliebiger Menge, Vielfalt und Qualität jederzeit und überall verfügbar zu machen und somit die klassischen Strukturen für Lernen im Erwachsenenalter in Frage stellt. Weiterbildungseinrichtungen müssen vor diesem Hintergrund einerseits die eigene Existenz und den Mehrwert ihrer Angebote neu begründen und zum anderen sich mit der Frage auseinandersetzen, inwieweit sie selbst diese digitalen Angebote nutzen bzw. ihr Angebot dazu in Beziehung setzen. Hier ergeben sich auch neue Optionen für Weiterbildungsträger, nicht nur was Angebots- und Vermittlungsformate anbelangt, sondern auch z.B. durch Open Educational Resources oder für Zielgruppen- und Bedarfsanalysen.

Schließlich stellt sich für die Weiterbildung vor dem skizzierten gesellschaftspolitischen Hintergrund die Frage, inwieweit sie die ihr zugetragene Rolle der Vermittlerin von Mediennutzungskompetenz (vgl. Schmidt-Hertha/Rott 2014b) annimmt und inwieweit sie sich selbst im Prozess der Digitalisierung als gestaltende Kraft begreift (kritisch hierzu Rahm/Fejes 2017). Letzteres würde einem Bildungsauftrag und Selbstverständnis der Erwachsenenbildung näher kommen, wie es gerade in den 1970ern in bildungspolitischen Diskursen noch

stärker verankert schien (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, Wildemeersch/Salling Oleson 2012). Auf Ebene der individuellen Qualifizierung für die Teilhabe an der digitalisierten Gesellschaft gibt es in der Weiterbildungslandschaft schon heute vielfältige Angebote. Inwieweit Fragen der (Mit-)Gestaltung und kritischen Begleitung von Digitalisierung in der deutschen Erwachsenenbildung adressiert werden, scheint hingegen wesentlich weniger offensichtlich. Hier könnten Programmanalysen (Fleige et al. 2018) wichtige Informationen geben.

2.2 Weiterbildungseinrichtungen

Aus Perspektive von Weiterbildungsanbietern ist – neben der Frage nach einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag – in einem marktförmig organisierten Weiterbildungssystem vor allem die Nachfrageentwicklung treibende Kraft auch für Fragen der Digitalisierung. In Abhängigkeit von den Zielgruppen eines Weiterbildungsanbieters sind entsprechend unterschiedliche Arten der Thematisierung von Digitalisierung einerseits und unterschiedliche Formen der Nutzung digitaler Medien im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen andererseits zu erwarten und auch zu beobachten (Koscheck/Weiland 2014). Während manche Zielgruppen Weiterbildung als Möglichkeit sehen, dem zunehmend digitalisierten Alltag zu entfliehen oder sie einfach an tradierten Formen der Wissensaneignung festhalten (z.B. Molzberger 2008), ist für andere der Einsatz digitaler Medien in Weiterbildungskontexten eine selbstverständliche Erwartung oder sind die räumliche und zeitliche Unabhängigkeit durch (in Teilen oder zur Gänze) online stattfindende Weiterbildungsangebote attraktiv (Barz/Tippelt 2004).

Die Grenze zwischen diesen Zielgruppen verläuft längst nicht nur entlang von Altersgruppen oder Generationen (vgl. Thalhammer/Schmidt-Hertha 2015). Mit den Daten aus dem Adult Education Survey (AES) von 2016 wurden für diesen Beitrag Reanalysen durchgeführt, die auf eine auf Basis verschiedener Indikatoren vorgenommene Differenzierung von digital gestützter Weiterbildung und nicht digital gestützte Weiterbildung rekurrieren (vgl. Gensicke/Schrader 2017). Deskriptive Analysen von Weiterbildungsteilnehmenden (n= 3.682) hinsichtlich des Anteils digital gestützter Weiterbildungen verweisen auf erhebliche Unterschiede zwischen Teilgruppen, die im Hinblick auf Migrationshintergrund, Schulbildung und familiärer Situation gebildet wurden. Der Anteil von digital gestützten Weiterbildungen an allen besuchten Weiterbildung, liegt insbesondere bei Eltern mehrerer schulpflichtiger Kinder (39%), bei Personen mit höheren Schulabschlüssen (38%) und Weiterbildungsteilnehmenden ohne Migrationshintergrund (36%) höher als in den jeweiligen Vergleichsgruppen mit einem oder keinem schulpflichtigen Kind (35%), mit einfachem Schulabschluss (28%) und mit Migrationshintergrund (31%). Im Vergleich der Altersgruppen zeigen sich hier interessanterweise kaum Unterschiede.

In Abhängigkeit von der Ausrichtung der jeweiligen Einrichtung und deren Zielgruppen verzichten Weiterbildungsanbieter bewusst auf durch digitale Medien unterstützte Lernangebote, nehmen diese in unterschiedlichem Umfang in ihr Angebotsspektrum auf oder spezialisieren sich sogar im Bereich von Online-Lernangeboten. Unabhängig davon, welche Strategie eine Weiterbildungseinrichtung wählt, kann sie sich der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten digitaler Medien in der Weiterbildung nicht entziehen. Wenn sich – wie in inzwischen sehr vielen Weiterbildungsorganisationen – die Überzeugung durchsetzt, digitale Medien könnten zur Bereicherung des eigenen Angebotsportfolios beitragen, so wird neben

Aspekten der technischen Ausstattung (Sgier et al. 2018) vor allem die Frage der Qualifizierung der Lehrenden virulent (Rohs et al. 2017).

Inzwischen liegt ein empirisch geprüftes Modell für medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung vor (Rohs et al. im Druck), das neben mediendidaktischem Wissen und medienbezogenen Einstellungen auch medienbezogene Feld- und Fachkompetenz als relevante Dimensionen beschreibt. Dieses Modell bietet über einen Selbsttest nicht nur den Lehrenden die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten in diesem Bereich einzuordnen, sondern kann strukturbildend für entsprechende Fortbildungsprogramme für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sein.

Jenseits der unmittelbaren Gestaltung von Lehr-Lern-Interaktionen stellt sich für Organisationen in der Weiterbildung die Frage, inwieweit und wie sie digitale Medien zur Gestaltung interner Prozesse und Kommunikationsstrukturen, zur Weiterentwicklung von Bedarfs- und Zielgruppenanalysen oder im Bildungsmarketing einsetzen wollen (Rohs/Weber 2018). Auch hierfür ergeben sich Kompetenzanforderungen, die in der Erwachsenenbildung aber eher auf Ebene der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden anzusiedeln wären (vgl. Hippel/Tippelt 2009).

2.3 Lehr-Lern-Interaktionen

Auf Ebene der konkreten Weiterbildungsangebote sind sowohl Möglichkeiten und Ressourcen der Anbieter als auch Voraussetzungen und Interessen der Teilnehmenden in den Blick zu nehmen, um die sehr unterschiedliche Nutzungsweisen und Nutzungsintensität von digitalen Medien in Lehr-Lern-Kontexten zu durchdringen. Anbieterseitig wurden bereits einige wesentliche Faktoren (strategische Ausrichtung, Qualifikation der Lehrenden, technische Ausstattung) angesprochen. Teilnehmendenseitig ist von einer zielgruppenspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Nähe zu digitalen Medien auszugehen. Aktuelle Mediennutzungsstudien verweisen hier nicht nur auf die bekannten altersbezogenen Differenzen, sondern zeigen auch erhebliche Unterschiede zwischen Erwachsenen hinsichtlich ihrer Mediennutzungsgewohnheiten u.a. in Abhängigkeit von deren Bildungsniveau, Erwerbstätigkeit und Geschlecht (Engel/Mai/Müller 2018). Allerdings ist unklar, inwieweit solche Mediennutzungsmuster auch Rückschlüsse auf Präferenzen hinsichtlich der medialen Rahmung von Bildungsangeboten erlauben. Zumindest zeigen Studien aus dem Hochschulbereich, dass private Mediennutzung sich deutlich anders darstellt als studienbezogene Nutzungsmuster und mediale Applikationen, die zum Teil eher der Sphäre Freizeit und zum Teil eher dem Studium zugeordnet werden (vgl. Schmidt-Hertha/Rott 2014a). Die in Mediennutzungsstudien allgemein meist zentrale Differenzierung von Altersgruppen scheint nach den Daten des AES 2016 zumindest kein hinreichendes Kriterium zu sein, um die Nutzung digital gestützter Weiterbildungsangebote zu prognostizieren.

In Abhängigkeit von den jeweiligen Anbieterprofilen und der Nachfrage werden Weiterbildungen ganz oder teilweise online angeboten oder Präsenzveranstaltungen durch digitale Medien angereichert. In beiden Fällen kann es nicht um einen Einsatz digitaler Medien nur aufgrund der Verfügbarkeit dieser Technologien gehen, sondern um die Nutzung erweiterter Möglichkeiten der Realisierung didaktisch begründeter Lehr-Lern-Strategien (Kerres 2012). Durch den Einsatz digitaler Medien werden allgemeine Qualitätsanforderungen an Weiterbildung keineswegs obsolet, aber es kommen weitere hinzu, die den Einsatz digitaler Medien

betreffen. Online-Veranstaltungen sind z.B. – mehr als klassische Präsenzweiterbildungen – von Abbrüchen betroffen, was auf einen geringeren Grad an (subjektiv empfundener) Verbindlichkeit, aber auch auf unzureichende didaktische Konzepte zurückgeführt werden kann. Wenig Informationen liegen zur Qualität des Medieneinsatzes im Kontext von Präsenzweiterbildungen vor. Hierfür dürfte der AES 2018, der Ende 2019 publiziert wird und einen Schwerpunkt im Bereich Digitalisierung in der Weiterbildung setzt, weiterführende Befunde liefern. Interessant dürfte in diesem Kontext auch sein, auf welchen Zuspruch bei verschiedenen Zielgruppen spezifische Formate digital gestützten Lernens stoßen. So liegen z.B. *serious games* bislang weitestgehend außerhalb der Wahrnehmung von Erwachsenenbildungspraxis und Forschung.

3 Potenziale der Digitalisierung in der Weiterbildung

3.1 Die Hybridisierung von Spielen und Lernen in *Serious Games*

Serious games sind digitale Lernspiele mit dem Ziel des Lerntransfers. Spiel wird als ein zweckfreier Handlungsraum definiert (Scheuerl 1990). *Serious Games* jedoch sind nicht eindeutig als zweckfrei zu bestimmen, weil sie dem Einüben in Bereiche außerhalb des Spiels dienen. Insofern sind sie lediglich mit Blick auf etwaige unmittelbare Einwirkungen auf die Realität zweckfrei. Auch ist fraglich, inwiefern sie nicht vielmehr ein Training sind, wenn das Eingeübte in der Realität tatsächlich angewendet werden kann und soll. Letzteres verlangt auch, was folgend näher begründet werden soll, eine Validitätsprüfung der in einem *Serious Game* erlernbaren Inhalte. Mit Validität ist gemeint, wie gültig die in einem *Serious Game* angebotenen Inhalte für die reale Situation, die sie beschreiben, sind. Wären diese Inhalte bzw. das in ihnen formulierte Modell nicht valide, dann wären sie auch nicht für einen Wissenstransfer geeignet. Da insbesondere *Serious Games* auch auf einem freien Markt verfügbar sind, ist mit ihnen weiterhin die Frage verknüpft, in welcher Relation informell und formal vermitteltes Wissen durch die Nutzung von *Serious Games* stehen.

Ein Beispiel für ein *Serious Game* im Bereich der Erwachsenenbildung ist TEAMWORK[1], welches eine professionelle Rettungssimulation mit spielerischen Anteilen darstellt. Sie wurde in einem Verbund von elf Partnern, gefördert vom BMBF, von 2016 bis 2019 entwickelt. Der Name leitet sich aus der Zusammenarbeit vieler Menschen in unterschiedlichen Funktionszusammenhängen, von professionellen Einsatzkräften bis zur hilfsbereiten und lernwilligen Bevölkerung, die als online-Community partizipiert, her. TEAMWORK befindet sich in ständiger Weiterentwicklung, gegliedert in drei Phasen. Die erste Phase der Formalisierung beschreibt die Ideenentwicklung für ein Übungsszenario. Ein solches könnte z.B. ein Hochwasser sein oder ein Großbrand. Mit einer Simulation wie TEAMWORK können Einsatzkräfte auf ein solches Ereignis vorbereitet werden, wobei unterschiedlichste Varianten von Einsatzfällen und deren Verlauf erprobbar sind. Ein Auswertungstool zeichnet die Daten eines Simulationsdurchlaufs auf, sodass im Nachhinein reflektierbar wird, welche Aktionen mit welchen Folgen und Verflechtungen mit anderen Aktionen und deren Folgen stattfanden. Wie wichtig das ist, zeigte der Großbrand in Brandenburg im Sommer

1 https://www.unibw.de/medienbildung/forschung/projekt-teamwork

2018, wo deutlich wurde, dass die Feuerwehr solche Großeinsätze bislang nicht ausreichend einüben konnte. TEAMWORK kann sowohl von der Bevölkerung gespielt werden als auch von professionellen Einsatzkräften. Im letzteren Fall wird es in einen formalen Weiterbildungskontext verlagert, im ersten Fall dient es dem informellen Wissenserwerb der Bevölkerung.

3.2 Lernen und Spielen – zwei gegensätzliche Interaktionsrahmen

Spiel ist Spiel, weil man es vom Nicht-Spiel abgrenzen kann, und zugleich bleibt es in Bezug zu jener Welt, von der es abgegrenzt wird. Mediale Hybridformate wie *Serious Games*, die zwischen real und fiktional oszillieren, machen sich zunutze, dass Spiel kein ontologischer Status ist: Sein Status vollzieht sich in Interaktion mit anderen und mit der Welt. Dies erklärt seinen fragilen Zustand. Nur solange eine Interaktion von allen an ihr Beteiligten als spielerisch angesehen wird, schlägt Spiel nicht in Ernst um. Dieser Deutung liegt der Ansatz Erving Goffmans (1993, Pietraß 2012) zugrunde, der Spiel als Interaktionsrahmen betrachtet. Doch wird sein Ansatz oft verkürzt verwendet: „Rahmen" heißt nicht, dass Wirklichkeit abgegrenzt wird, sondern dass sie durch die interaktive Erzeugung gemeinsamen Sinns erzeugt wird. Rahmen sind Sinnzuschreibungen, die den Status einer Handlung mit Hilfe metakommunikativer Hinweise anzeigen.

Eine Simulation wie TEAMWORK stellt eine Interaktionsplattform bereit, eine sogenannte virtuelle Welt, in der die Möglichkeit oder Virtualität den Wirklichkeitsstatus bestimmt. Die Interaktionen innerhalb der Rettungssimulation unterliegen nach Goffman dem Sinnstatus des So-tun-als ob („Modulation"; 1993: 52ff.): Hier wird etwas gemäß einem Vorbild durchgeführt, welches es aber nicht ist. Die Handlung tut nur so, als hätte sie die Folgen, die sie hätte, würde sie in einem nicht modulierten Rahmen durchgeführt werden, also als ihr reales Vorbild. Wird eine Simulation spielerisch, wie ein *Serious Game*, so wird ihr Rahmenstatus unklar, weil auch Spielen auf dem Modul des So-tun-als-ob basiert. *Serious Games* verbinden so in einer Modulation zwei Rahmen: Das Probehandeln und das Spiel. Während das Probehandeln, ein Beispiel ist die Generalprobe, voller Ernst ausgeführt wird, weil die Probe für die Realität stattfindet, ist dies beim Spiel anders. Seine Handlungen besitzen keine, über den Rahmen hinausgehende, unmittelbare Wirkung auf die Welt des Alltagshandelns. Hinsichtlich von Spielmitteln ist dabei wichtig, dass nicht die Genauigkeit der Abbildung von Wirklichkeit durch die Spielgegenstände und -handlungen entscheidend ist, sondern die Vereinbarung, dass Etwas etwas Bestimmtes bedeuten solle. Es kann gelingen oder misslingen, es kann anders sein als das reale Vorbild.

All das gilt für das Probehandeln nicht. Sein Ergebnis soll auf die Realität übertragbar sein. Probehandeln besitzt einen deutlichen Lernbezug. Ein Beispiel ist die Prüfung, bei der zu zeigen ist, ob eine Handlung richtig einstudiert wurde. Das Gelernte soll also valide sein i. S. der Belastbarkeit des Gelernten in der Außenwelt. Dies ist der wesentliche Unterschied zwischen Lernen und Spielen: Wenn etwas im Spiel Erlerntes auf die Realität übertragen wird, muss ein Interaktant beachten, dass das Erlernte einem anderen Wirklichkeitsstatus zu unterziehen ist, nämlich dem der Verbindlichkeit. Spielen ist jenseits des Spielgeschehens unverbindlich, die Handlungen der Alltagswelt sind es nicht. Damit kommen bei *Serious Games* zwei unvereinbare Rahmen zusammen.

Die Problematik dieser Unvereinbarkeit lässt sich über den Begriff der Kontingenz erfassen. Kontingent ist, was möglich sein könnte, aber nicht eintreten muss (vgl. Luhmann 1991: 151ff.). Spiel hat diesbezüglich große Freiheitsgrade, es kann sehr realistisch sein, aber auch phantastisch. Die Möglichkeit ist als Unwirklichkeit enthalten. Ein Computerspiel steigert sogar die Erfahrung von Kontingenz, weil man mit Bildern handelt und nicht mit materialen Spielgeräten und -partnern. Anders ist dies bei der Computersimulation. Ihr Ziel ist es, Handeln einzuüben für einen realen Handlungszusammenhang, der dem der Simulation entspricht. Sie soll es ermöglichen, dass durch das Einüben von Realität im virtuellen Raum ein sicheres Handeln in der Realität möglich ist. Dabei stellt die Simulation Kontingenz her, indem sie Fälle, die in der Realität auftreten könnten, simuliert. Das Ziel einer Simulation ist also nicht die Erprobung von Kontingenz, sondern das Herstellen von Kontingenz, um sie dann in der realen Situation als unbeabsichtigte und ungewünschte Handlungsfolgen zu vermeiden.

Die Simulation will erreichen, dass bestimmte Handlungsergebnisse sicher eintreten, das Spiel will mit der Kontingenz von Handlungsfolgen, auch mit Hilfe fiktiver Szenarien, vertraut machen. Computerspiel und Computersimulation eint also, dass sie die Erfahrung von Kontingenz erzeugen: Die Simulation erzeugt die Erfahrung von Kontingenz der Realität durch Einübung in eine real mögliche Kontingenz, welche der Simulator erzeugt. Das Spiel bereitet die Erfahrung von Kontingenz als unverbindliche Möglichkeit. Das Computerspiel darf deswegen erfundene Aspekte enthalten, in seiner Differenz zur Realität liegt gerade seine Lernmöglichkeit in Form ästhetischer Erfahrung. Die Differenz zwischen Probehandeln und Spiel kann man wie folgt zusammenfassen: Während Spiel die Steigerung von Kontingenz ermöglicht, zielt das Probehandeln auf den Ausschluss von Kontingenz durch seine möglichst perfekte Einübung.

Der Widerspruch zwischen Lernen und Spielen bei *Serious Games* wird nun deutlich erkennbar: Die Simulation erlaubt das Erproben von Handlungsfolgen, aber während bei der Simulation die Handlungsbedingungen und -folgen der Realitätsprüfung standhalten müssen, ist das beim Spiel nicht zwingend erforderlich.

3.3 Erfordernisse zur Aufrechterhaltung der Validität von Lerninhalten

Durch virtuelle Welten und die mit ihnen ermöglichte Lernform des Handelns mit Bildern in einem Raum des Möglichen entsteht ein neues Spannungsfeld zwischen der Unverbindlichkeit des Spielens und der Verbindlichkeit zu erlernender Inhalte. Diese Hybridisierung führt zu neuen Erfordernissen hinsichtlich der Didaktik von Lehrmaterialen und dem informellen Lernen:

- Es entwickelt sich ein Grenzgebiet zwischen Fachdidaktik und Spielentwicklung. Um Spielinhalte "valide" Spielinhalte sein zu lassen, ist der Einbezug von Fachwissen notwendig. Denn mit *Serious Games* erworbene Erfahrungen müssen auf reale Situationen transferierbar sein.
- Ausbildende, die in der formalen Erwachsenenbildung tätig sind, sollten das Feld informell erworbener Lerninhalte verstärkt berücksichtigen. Denn das Aufeinandertreffen von formal und informell erworbenem Wissen im Unterricht verstärkt sich durch das Marktangebot von *Serious*

Games. Der Ausbilder wird zunehmend zum Qualitätsprüfer von verschiedensten Lernangeboten (vgl. Pietraß 2005). Es gilt, von den Teilnehmenden eingebrachte falsche Vorstellungen zu erkennen und zu korrigieren, und jene von kundigeren aktiv einzubeziehen.
- In der Simulations- und Spielentwicklung eröffnet sich ein neues Arbeitsfeld für die Pädagogik. Denn es sind lerntheoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse über das Lernen gefragt, um Software didaktisch gelingend zu gestalten und Inhalte sachangemessen zu vermitteln.

Die in *Serious Games* und anderen virtuellen Welten gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen müssen der Validitätsprüfung standhalten können, also dem Erfordernis, dass sie in die reale Welt transferierbar sind. An diesem Maßstab ist zu messen, wie ernst ein *Serious Game* in seinem je spezifischen Bildungswert genommen werden kann. Damit werden die Anforderungen an die Erwachsenenbildung sogar noch gesteigert, weil die Ausbilder*innen über ein fundiertes Fachwissen verfügen müssen, um *Serious Games* entwickeln und beurteilen zu können. Wird dies realisiert, führt dies an dieser Stelle zu einer Qualitätssteigerung der Erwachsenenbildung.

4 Fazit

Jenseits der in der Tradition erwachsenenpädagogischer Diskurse verankerten ambivalenten Haltung gegenüber Medien fordern die gegenwärtigen technologischen Entwicklungen einen weit differenzierteren Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien in der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildungseinrichtungen sind einerseits herausgefordert, sich durch digitale Medien eröffnende neue didaktische Möglichkeiten zu erschließen und auch inhaltliche Aufgaben zu erschließen, müssen andererseits aber auch die damit verbundenen Kosten und Risiken sowie Zielgruppen ohne ausreichende Medienkompetenz im Auge behalten. Somit sind Praxis und Forschung gleichermaßen gefordert, die zukünftige Rolle digitaler Medien in Lernangeboten für Erwachsene kritisch aber ideologiefrei zu prüfen und sich dabei an didaktischen Möglichkeiten, Zielgruppenvoraussetzungen und organisationalen Zielen zu orientieren, sowie die Rolle der Erwachsenenbildung zu definieren.

Literatur

Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2017): Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. In: Pädagogische Rundschau, 71, 1, S. 19-32.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 112-123).

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer (unveränderte Aufl.).

Barz, Holger/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann.

Bolten, Ricarda/Kohl, Jonathan/Rohs, Matthias (2018): Digitale Infrastruktur der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz (Vol. 6). Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AL)/Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB)/Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)/Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB)/Verband Deutscher Privatschulverbände (VDP) (2015): Digitale Teilhabe für Alle ermöglichen. Digitale Agenda der Bundesregierung muss Weiterbildung stärken. Bonn.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Dt. Bildungsrat.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2001): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Positionspapier des DIE. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/projektgruppe-neue-medien01_01.pdf [Zugriff 25.03.2019].

Engel, Bernhard/Mai, Lothar/Müller, Thorsten (2018): Massenkommunikation Trends 2018: Intermediale Nutzungsportfolios. In: Media Perspektiven, 2018, 7-8, S. 330-347.

Europäische Kommission (2015): Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. http://ec.europa.eu/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf [Zugriff 25.03.2019].

Faulstich, Peter (1985): Roboterutopie und Computerkultur. Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 35, 4, S. 301-306.

Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ganguin, Sonja (2004): Medienkritik - Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft. Beiträge zur Medienpädagogik (6). In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 2004, 6, S. 1-7.

Gensicke, Miriam/Schrader, Josef (2017): Digitale Bildungsaktivitäten Erwachsener. In: Bilger, Frauke/Behringer, Frederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv, S. 241-251.

Goffman, Erving (1993): Rahmen-Analyse. Frankfurt: Suhrkamp.

Hippel, Aiga von (2007): Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Saarbrücken: Landesmedienanstalt.

Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.

Hüther, Jürgen/Terlinden, Roswita (Hrsg.) (1986): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Handbuch für Praktiker. München: Max Hueber.

Kerres, Michael (2012): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: Oldenbourg (3. Aufl.).

Koscheck, Stefan/Weiland, Meike (2014): Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2013 „Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen“. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Luhmann, Niklas (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Suhrkamp.

Molzberger, Gabriela (2008): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren. Erfahrungen und Erkentnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen. Münster u.a.: Waxmann.

Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. (2017): Digitale Transformation der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Positionspapier des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung e.V.

Peissl, Helmut (2018): Kritische Medienkompetenz. In: Peissl, Helmut/Sedlaczek, Andrea/Eppensteiner, Barbara/Stenitzer, Carla (Hrsg.): Kritische Medienkompetenz und Community Medien. Wien: erwachsenenbildung.at, S. 3-21.

Peters, Otto (2012): Kritiker der Digitalisierung. Warner, Bedenkenträger, Angstmacher, Apokalyptiker. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Petsch, Hans-Joachim/Tietgens, Hans (Hrsg.). (1989): Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pietraß, Manuela (2005): „Leeres Wissen" durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 1, S. 61-74.

Pietraß, Manuela (2012): Rahmentheorie. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 153-165.

Rahm, Lina/Fejes, Andreas (2017): Popular education and the digital citizen: a genealogical analysis. In: European journal for Research on the Education and Learning of Adults, 8, 1, pp. 21-36.

Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann (3. Aufl.), S. 203-242.

Rohs, Matthias (2019a): Erwachsenenbildung und Digitale Transformation. In: Rohs, Matthias/Schüßler, Ingeborg/Müller, Hans-Joachim/Schiefner-Rohs Mandy (Hrsg.): Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken. Bielefeld: wbv, S. 175-190.

Rohs, Matthias (2019b): Medienpädagogische Professionalisierung von Weiterbildungspersonal. In: Haberzeth, Erik/Sgier, Irena (Hrsg.): Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung Bern: HEP, S. 119-136.

Rohs, Matthias/Rott, Karin/Schmidt-Hertha, Bernhard/Bolten, Ricarda (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 11, 30. 12 S.

Rohs, Matthias/Schmidt-Hertha, Bernhard/Rott, Karin/Bolten, Ricarda (2019): Measurement of media pedagogical competences of adult educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 10, 3, S. 307-324 [doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs393].

Rohs, Matthias/Weber, Christian (2018): Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Reference. [doi: 10.1007/978-3-658-17674-7_23-1].

Scheuerl, Hans (1990): Das Spiel. Band I: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und seine Grenzen. Weinheim: Beltz.

Schmidt-Hertha, Bernhard/Rott, Karin (2014a): Developing media competence and work-related informational behavior in academic studies. In: EduRe Journal, 1, 1, pp. 90–108.

Schmidt-Hertha, Bernhard/Rott, Karin (2014b): Problemlösen im Internet: Theoretische und methodische Verortung eines neuen (?) Konzepts. In: Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37, 3, S. 38-49.

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2018): Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schmid, Wilfried (1986): Weiterbildung und neue Medientechniken. In: Hüther, Jürgen/Terlinden, Roswitha (Hrsg.): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Handbuch für Praktiker. München: Max Huber, S. 95-107.

Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüepp, Philipp (2018): Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern. Zürich: SVEB, PHZH.

Thalhammer, Veronika/Schmidt-Hertha, Bernhard (2015): Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, 4, S. 827-844.

Thimm, Caja (2018): Plädoyer für eine digitale Werteordnung. Digitale Diskurse zwischen Partizipation und Konfrontation. In: Weiter bilden, 2018, 2, S. 25-29.

Tietgens, Hans (1998): Was machen die Medien aus der Erwachsenenbildung? In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 42, S. 10-13.

Tisdell, Elizabeth J. (2007): Popular Culture and Critical Media Literacy in Adult Education: Theory and Practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 115, pp. 5-13. [doi: 10.1002/ace.26210.1002/ace].

Wildemeersch, Danny/Salling Olesen, Henning (2012): The effects of policies for the education and learning of adults - from 'adult education' to 'lifelong learning', from 'emancipation' to 'empowerment'. In: European journal for Research on the Education and Learning of Adults, 3, 2, pp. 97-101.

Wittpoth, Jürgen (1998): Was macht die Erwachsenenbildung mit Medien? In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 42, S. 14-22.

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung - Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.

Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel

Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?

1 Digitaler Wandel und die Veränderung von Kommunikation

Menschen verwirklichen über Kommunikation ihr alltägliches Handeln, ihre Kultur und damit die Gesellschaft, in der sie leben (Krotz 2001: 51ff.). Ausgehend von dieser Annahme lassen sich zwei Bedingungen menschlichen Zusammenlebens festhalten: Erstens sind Handeln, Kultur und Gesellschaft nur als Ergebnis des Zusammenspiels mehrerer Menschen denkbar. Die Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse bedarf dementsprechend der Untersuchung von Menschen im Plural statt einzelner Individuen (Treibel 2008: 70). Zweitens ergibt sich hieraus, dass ein Wandel von Kommunikation notwendigerweise auch das Handeln der Menschen, ihre Kultur und somit die Gesellschaft als Ganzes modifiziert. In den Veränderungen der Kommunikation spiegelt sich insofern auch immer der gesellschaftliche Wandel.

Der hier angesprochene Prozess des kommunikativen Wandels wird auch unter dem Schlagwort *Digitaler Wandel* diskutiert. In dessen Rahmen verändert sich Kommunikation sowohl quantitativ als auch qualitativ. So waren beispielsweise 2018 erstmals über 90 Prozent der deutschen Bevölkerung zumindest gelegentlich online (Frees/Koch 2018). Die ARD/ZDF-Onlinestudie 2018 verzeichnet dabei eine durchschnittliche Nutzungsdauer von mehr als drei Stunden (196 Min) täglich, was einen Zuwachs von 47 Minuten innerhalb eines Jahres bedeutet (ebd.: 405). Besonders bei jüngeren Menschen fällt die weite Verbreitung von Onlinemedien auf: In der Gruppe der Zwölf- bis 19-Jährigen sind nahezu 100 Prozent online (ebd.). Die Jugendlichen verbringen dabei nach eigener Einschätzung etwa dreieinhalb Stunden (214 Min) täglich online – mehr als eineinhalb Stunden länger als zehn Jahre zuvor (2008: 117 Min) (mpfs 2019: 33). Bereits in der Gruppe der Sechs- bis 13-Jährigen waren

2016 27 Prozent (beinahe) täglich online (mpfs 2017: 10). Die Zahlen zur Mediennutzung sind somit deutlich in *Bewegung.*

Diese quantitative Zunahme der (Online-)Mediennutzung geht unweigerlich mit qualitativen Veränderungen sozialer Interaktionen und deren funktionaler Bedeutung einher. Modifikationen der medienbasierten Kommunikation lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen beobachten: Neben den (u.a. technologischen und ökonomischen) Rahmenbedingungen ändern sich auch die Kommunikationsformen und -inhalte sowie die an der Kommunikation beteiligten Akteure. Kommunikation wird räumlich, zeitlich und sozial zunehmend entgrenzt. Der steigende Besitz (digitaler) Kommunikationsmedien (Statistisches Bundesamt 2018) und deren Verkleinerung auf Hand- oder gar Hosentaschenformat (Mattern 2007: 13) sowie der Ausbau der Datennetzinfrastruktur (BMWi 2013) und entsprechend fallende Preise (Mattern 2007: 13) sorgen für eine deutlich höhere Präsenz dieser Kommunikationsmedien in nahezu allen Lebenslagen. Medienhandeln wird sukzessive zum kontinuierlichen Handeln (Krotz 2001: 32): Digitale Medien sind immer und überall verfügbar und werden für immer mehr Zwecke in menschliche Kommunikation eingebunden: „Online zu sein ist für Menschen unter 25 Jahre [...] zu einem Synonym für das Verbundensein mit dem Kosmos des persönlichen Freundes-, Bekannten- und Familiennetzwerks geworden“ (DIVSI 2014: 14).

Das Zusammenspiel von Medien-, Kommunikations- und gesellschaftlichem Wandel wird in den Sozialwissenschaften zusammengefasst unter dem Begriff der *Mediatisierung* (vgl. Krotz 2007, Couldry/Hepp 2017). Hepp (2018) identifiziert in diesem Zusammenhang eine Reihe von Veränderungen, die aus seiner Sicht eine *tiefgreifende Mediatisierung* kennzeichnen. Hierzu zählen beispielsweise die Ausdifferenzierung der Medientechnologie, deren wachsende Konnektivität, die Omnipräsenz digitaler (Mobil-)Kommunikation, eine beschleunigte Innovationsdichte und die Datafizierung jedweden Medienhandelns (ebd.: 7).

Diese Entwicklungen, die sich auch in einer zunehmenden Digitalisierung interpersonaler Kommunikation, einer Vielfalt an Medienrepertoires und der damit verbundenen Verwirklichung familialer Praktiken mit und über Medien niederschlagen, prägen den Alltag von Heranwachsenden und ihren Familien entscheidend mit. Aufbauend auf diese Annahmen setzt sich der vorliegende Beitrag mit Sozialisationsprozessen und deren Wandel auseinander, wobei unter Sozialisation derjenige wechselseitige Prozess verstanden wird, bei dem Menschen vor dem Hintergrund ihrer biologischen Anlagen einerseits und der sozialen und ökologischen Umwelt andererseits eine individuelle sowie soziale Persönlichkeit entwickeln (Bauer/Hurrelmann 2015).

Ziel des Beitrags ist es, den Ansatz der kommunikativen Figurationen (vgl. Hepp/Hasebrink 2014a) als einen Analyserahmen zur Erforschung veränderter Sozialisationsprozesse einzuführen. Dabei wird fokussiert auf die gewandelte Medienumgebung in der Familie als der ersten Sozialisationsinstanz von Kindern eingegangen.

2 Sozialisationsforschung zwischen Technikzentrierung und Subjektorientierung

In der pädagogischen Theoriebildung finden sich – analog zum Diskurs in Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft und Technik-Soziologie – unterschiedliche Paradigmen zur Modellierung des Verhältnisses von Mensch und Technik. Zum einen finden sich

Positionen, die von einer Subjekt-Objekt-Dichotomie ausgehen, zum anderen werden technik- wie sozialdeterministische Ansätze diskutiert. Für den medienpädagogischen Diskurs war lange Zeit eine subjekttheoretisch unterlegte Theoriebildung dominierend, die gleichzeitig normativ belegt war. Die „Stärkung der Handlungskompetenz der Subjekte gegenüber und mit den Medien" (Schorb 1995, Kübler 2013) als Ziel medienpädagogischer Forschung und Praxis war lange kaum hinterfragter Konsens. Für die medienpädagogische Sozialisationsforschung konstatiert Hoffmann (2010) eine Dominanz der Subjektorientierung. Neben der zentralen Rolle der Subjekttheorie für die Bildungstheorie lassen sich in der historischen Rekonstruktion weitere Gründe für die Hegemonie dichotomer und subjektorientierter Positionen finden. Zum einen kann für den medienpädagogischen Diskurs – im Anschluss an die Uses-and-Gratifications-Ansätze der Medienwirkungsforschung – eine gewisse Reaktanz auf technikdeterministische Vorstellungen festgestellt werden. Zum anderen lieferten die Kinderrechtsbewegung und die Anerkennung der Cultural-Studies Argumente, Kinder und Jugendliche verstärkt als selbst handelnde Akteure zu verstehen (Lange 2015). Der relativen Voreingenommenheit einer subjekt-handlungs-orientierten Jugendmedienforschung stehen mit der Weiterentwicklung postmoderner Theoriebildung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft Dekonstruktionen des Subjekts gegenüber, die auch auf eine Neubestimmung der Subjekt-Objekt-Relationen im medienpädagogischen Diskurs zurückwirken.

Aktuelle Beiträge bearbeiten die Subjekt-Objekt-Dichotomie im Mensch-Technik-Verhältnis. Im Anschluss an medientheoretische Beiträge wird argumentiert, dass (Leit-)Medien als historisches Apriori die Sinneswahrnehmungen vorstrukturieren (Bolz 1987). Nach dem Ende der Gutenberg-Galaxis (mit dem Buch als Leitmedium und den damit verbundenen Text-, Kommunikations- und Denkformen) bringen nun digitale Medien, insbesondere das Internet, neue Wirklichkeitskonstruktionen hervor (Kittler/Tholen 1989). Anders als andere technologische Entwicklungen greifen Digitalisierung und Mediatisierung weit häufiger und tiefer in die alltäglichen Lebenswelten ein. Auch in der privaten Kommunikation haben Individuen keine Hoheit über ihre Daten und können die Ziele und Funktionsweisen der Algorithmen, welche die Interaktion der benutzten informatischen Systeme steuern, nicht bzw. immer weniger durchschauen. Dieses Machtgefälle bzw. die sich damit verändernden Machtdispositive (Allert et al. 2018, Wrana 2008) stehen zunehmend im Fokus, wenn relationale Theoriebildungen entwickelt werden. Ob im Anschluss an die Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2007) und/oder im Anschluss an die Diskurstheorie: Die Nutzenden werden nicht mehr als für sich bestehende, Welt aneignende Subjekte gesehen, sondern konstruiert als „ein Hybrid, das aus konkreten Relationierungspraktiken menschlicher und dinglicher Akteure hervorgeht" (Jörissen 2015: 228). Im Anschluss an Foucault wird in diskursanalytischen Ansätzen von neuen Formen der Subjektivierung gesprochen, mit denen sich Individuen qua Selbsthermeneutik und Selbstdisziplinierung in Beziehung zu gesellschaftlichen Regeln setzen und in den Zustand der Berechenbarkeit bringen (z.B. Wrana 2008).

Deutlich wird, dass relationale Modellierungen unterschiedlichen Herausforderungen gegenüberstehen. Zwar ist es sicherlich notwendig, die Veränderungen von Machtdispositiven im Prozess der Mediatisierung adäquat in der Theoriebildung abzubilden. Jedoch sind dabei gleichzeitig weitere Beziehungsgeflechte zu berücksichtigen. Die Verflechtungen der Individuen mit den sie umgebenden informatischen Systemen lassen sich nicht sinnvoll erfassen, ohne gleichzeitig die Entwicklung der bestehenden Sozialstrukturen (einschließlich ihrer

strukturellen Merkmale) zu berücksichtigen, wie etwa Machtbeziehungen, (affektive) Bindung, Segmentierung, Regeln oder die Rolle von Kommunikationsmedien. Darüber hinaus scheint es selbst bei der Annahme einer sehr weitgehenden Verflechtung des Individuums notwendig, Individuen und Technik nicht gleichermaßen als Akteur*innen oder Systeme zu interpretieren, sondern begrifflich deren unterschiedliche Qualitäten zu betonen, z.B. als menschliche Akteure und nicht-menschliche Aktanten. Eine weitere Herausforderung besteht darin, die dargestellten historisch-gesellschaftlichen Transformationsprozesse mit den Sozialisations- und Bildungsprozessen der jeweils heranwachsenden Generation zu verbinden. In der soziologischen Theorie findet sich mit Norbert Elias' Prozess- und Figurationssoziologie ein Ansatz, der die Genese der individuellen Persönlichkeitsstruktur mit der Perspektive des historischen Wandels und mit jener der Ontogenese verbindet.

3 Verbindung von Mediatisierung und Sozialisationstheorie

Die Auseinandersetzung mit der Rolle von Medien im Sozialisationsprozess wurde in der Sozialisationsforschung lange Zeit eher am Rande mitgedacht – Medien wird dabei zumeist nur eine unbedeutende Position im Prozess der Vergesellschaftung zugesprochen (vgl. Hurrelmann 2006, Kübler 2009, Hurrelmann/Bauer 2018). Laut Hoffmann (2010: 15ff.) gibt es für diese Marginalisierung der Medien insbesondere zwei Ursachen: Zum einen grenzen verschiedene Autoren (etwa Hurrelmann 1983, Junge 2004) Medienerfahrungen von der „Realität" ab. Entwicklungsrelevante Erfahrungsräume seien in der Auseinandersetzung mit Medien(-inhalten) entsprechend nicht zu finden. Zum anderen seien Medienerfahrungen nur einseitig gerichtet, zwischen Medien als klassische Sender und Heranwachsenden als Rezipierende, fände keine Interaktion statt, wodurch Entwicklung ausgeschlossen sei. Beiden Argumenten fehlt spätestens seit dem Digitalen Wandel und der damit verbundenen Veränderung von Kommunikation die Schlagkraft. Nach Wagner (2011) dienen Medien im Sozialisationsprozess als Alltagsgegenstände, die mit entsprechenden Handlungspraktiken fest verwoben sind. Sie vermitteln Meinungen und Perspektiven, sie dienen den Menschen zur Kommunikation und sie „konstituieren individuelles und kollektives Handeln" (ebd.: 76f.). Ausgehend von diesen vielfältigen Rollen, die Medien im Sozialisationsprozess einnehmen, wurde zunächst eine Mediensozialisationstheorie entwickelt, die das Ziel verfolgte, Medien als eigenständige Sozialisationsinstanz zu stärken (bzw. überhaupt erst einzuführen) (vgl. Bachmair 2005, Süss 2004). Mit der Annahme einer (tiefgreifenden) Mediatisierung reicht ein solch verkürzter Blick auf die Rolle der Medien im Sozialisationsprozess jedoch nicht mehr aus (u.a. Krotz 2017, Reißmann/Hoffmann 2017, Bettinger/Aßmann 2017). Vor allem die Konzentration auf die Wirkung einzelner Medien(-angebote) und/oder deren Einfluss auf abgegrenzte Lebensbereiche bildet Sozialisationsprozesse nicht adäquat ab.

Entsprechend wird verstärkt versucht, Mediatisierung und Mediensozialisation als Forschungsfelder und Perspektiven zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. u.a. Hoffmann/Krotz/Reißmann 2017, Bettinger/Aßmann 2017, Hepp 2016). Dabei sind der Handlungs- und der Akteursbegriff meist zentrale Komponenten der Auseinandersetzung mit mediatisierter Sozialisation, welche somit rein funktionalistischen Wirkungsvorstellungen gegenüberstehen (Hoffmann/Krotz/Reißmann 2017: 10). Mit Blick auf die Mediatisierung fragt Sozialisationsforschung entsprechend danach, „wie sich die Menschen […] verändern bzw. auch

verändern müssen, die in den sich wandelnden Lebensbedingungen aufwachsen, sich lebenslang mit ihnen auseinandersetzen und sie umgekehrt entscheidend mitprägen“ (Hoffmann/Krotz/Reißmann 2017: 7). Um mediatisierte Sozialisation in ihrer Komplexität angemessen zu erfassen, muss Sozialisationsforschung nach Reißmann und Hoffmann (2017: 72ff.) ihr Forschungsfeld erweitern und die Sozialisationsleistung von Medien anerkennen. Ihre Aufgabe sei es zudem, historisch vergleichend Prozesse von Sozialisation und Mediatisierung in den Blick zu nehmen. Auch hierzu liefert der an Elias’ Prozesssoziologie anschließende Ansatz der kommunikativen Figurationen einen Beitrag (vgl. Kap. 5).

4 Kommunikative Figurationen als Ansatz zur Untersuchung familialer Sozialisation

4.1 Zum Figurationsansatz nach Norbert Elias

Elias beschreibt die konventionelle Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft als fragwürdig (Elias 1971: 139). Seiner Ansicht nach können Menschen nicht als losgelöst von den Beziehungsgeflechten, in denen sie leben, gedacht werden. Umgekehrt erscheint eine Betrachtung sozialer Domänen verkürzt, die ohne eine Berücksichtigung der einzelnen Akteur*innen auskommt. Um die mit der traditionellen Sichtweise einhergehenden Beschränkungen für soziologische Betrachtungen aufzuheben, prägte er im Rahmen seiner Prozesssoziologie den Begriff der Figuration.

> „An die Stelle dieser herkömmlichen Vorstellungen tritt […] das Bild vieler einzelner Menschen, die kraft ihrer elementaren Ausgerichtetheit, ihrer Angewiesenheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden sind und dementsprechend miteinander Interdependenzgeflechte oder Figurationen mit mehr oder weniger labilen Machtbalancen verschiedenster Art bilden, z.B. Familien, Schulen, Städte, Sozialschichten oder Staaten. Jeder dieser Menschen ist, wie man es objektivierend ausdrückt, ein ‚Ego‘ oder ‚Ich‘. Zu diesen Menschen gehört man auch selbst“ (ebd.: 12).

Der Figurationsbegriff ist auf soziale Domänen unterschiedlichster Art und Größe anwendbar und stellt damit ein einfaches, aber effizientes Werkzeug für die sozialwissenschaftliche Forschung dar, das es ermöglicht, auf soziale Phänomene und deren Genese eine ganzheitliche Perspektive zu entwickeln (ebd.: 141).

Zwei Aspekten zwischenmenschlicher Interdependenz misst Elias für die Konstitution und Entwicklung von Figurationen zentrale Bedeutung bei. Erstens sind Figurationen als Beziehungsgeflechte durch „fluktuierende Machtbalancen“ (ebd.: 143) geprägt. Akteur*innen – mit ihren je eigenen Interessen und ihren Möglichkeiten, diese durchzusetzen – befinden sich dabei innerhalb der Figurationen in fortwährenden Aushandlungsprozessen (Waterstradt 2015: 57). Zweitens prägen affektive Bindungen zwischenmenschliche Beziehungen. Elias betrachtet den Menschen als „ein Wesen mit vielen Valenzen [...], die sich auf andere Menschen richten“ (Elias 1971: 147) und von denen einige durch soziale Beziehungen befriedigt werden, andere aber „ungesättigt“ (ebd.: 147) bleiben. Das Zusammenspiel aus sich stetig verändernden Machtbalancen und dem Streben nach Bedürfnisbefriedigung trägt zu einem

dynamischen Wandel sozialer Zusammenhänge bei. Figurationen sind somit in einem ständigen Wandlungsprozess begriffen. Machtbalancen und Valenzen als zentrale Elemente von Figurationen sind bei der Beschreibung sowohl ihrer Verfasstheit zu einem bestimmten Zeitpunkt als auch ihrer Entwicklung über unterschiedliche Zeiträume hinweg bedeutsam.

Laut Elias entwickeln sich alle menschlichen Gesellschaften langfristig in die gleiche Richtung: In ursprünglich hierarchischen Beziehungen – etwa zwischen Herrschenden und Beherrschten, Arbeitgebern und Arbeitnehmern, aber auch zwischen Eltern und Kindern – führt Macht zu Spannungen und Konflikten (vgl. Waterstradt 2015: 59). Mit der Vertiefung sozialer Verflechtungen von Akteur*innen und Figurationen nimmt die Komplexität der Beziehungsgeflechte zu. Immer weiter ausdifferenzierte Aushandlungsprozesse von Zugehörigkeit und Abgrenzung verschieben dabei die Machtbalancen innerhalb der Figuration (weg von personalisierter hin zu institutionalisierter Macht), wodurch Machtungleichheiten zwischen einzelnen Akteur*innen verringert werden. Anstelle von Machtanwendung durch Andere treten damit zunehmend Selbstzwänge (z.B. Anpassungsdruck an gesellschaftliche Normen und Erwartungen, aber auch in einem weiteren Schritt der Druck zur Selbstdarstellung und Selbstoptimierung) und die Anforderung, sich zunehmend selbst zu regulieren (vgl. ebd.: 58).

Damit lässt sich Elias' Figurations- und Prozesssoziologie auch für die Sozialisationsforschung fruchtbar machen. Der spezifische theoretische Zugang erlaubt eine Betrachtung sozialer Entwicklungsprozesse, die zugleich das Individuum und die es umgebenden sozialen Kontexte berücksichtigt. Bezogen auf die familiale Sozialisation bedeutet das, dass sowohl die kindliche Entwicklung als auch die der Familie als Figuration (einschließlich der Entwicklung der anderen Familienmitglieder, angrenzender Figurationen sowie der gesellschaftlichen und historischen Kontexte) in die Betrachtung mit einbezogen werden können und müssen (vgl. ausführlicher hierzu 4.3).

4.2 Kommunikative Figurationen

Um die Rolle kommunikativer Prozesse und deren historischen Wandel bei der Analyse sozialer Prozesse besser berücksichtigen zu können, wurde der Ansatz der Figurationen für die kommunikations- und medienwissenschaftliche Forschung erweitert (Hepp/Hasebrink 2014a: 352). Hepp und Hasebrink (2017: 333) stellen fest, dass mit der Skalierbarkeit des Figurationsbegriffs einerseits eine begriffliche Unschärfe einhergeht, die es andererseits jedoch ermöglicht, die Domänenspezifik gesellschaftlicher Wandlungsprozesse – wie der Mediatisierung – zu betonen und zu analysieren. Das von ihnen entwickelte Konzept der kommunikativen Figurationen „geht von der sozialkonstruktivistischen Annahme aus, dass soziale Zusammenhänge aller Art […] kommunikativ konstruiert werden, also durch das kommunikative Handeln der jeweils Beteiligten entstehen" (Hasebrink 2014: 2). „Kommunikation ist in diesem Sinne bewusstes und geplantes ebenso wie nicht bewusstes, habitualisiertes und nicht geplantes zeichenvermitteltes Handeln" (Reichertz 2009: 94).

Aus dieser Perspektive werden kommunikative Figurationen verstanden als „musterhafte Interdependenzgeflechte von Kommunikation, die über verschiedene Medien hinweg bestehen und auf eine bestimmte thematische Rahmung ausgerichtet sind" (Hasebrink 2014: 227). Die wechselseitigen Abhängigkeiten bei der Befriedigung sozialer Bedürfnisse (Valenzen) und die Machtbalancen zwischen den beteiligten Akteur*innen werden im Sinne Elias' als

grundlegende Elemente kommunikativer Figurationen vorausgesetzt. Darüber hinaus lassen sich konkrete kommunikative Figurationen anhand der jeweils beteiligten Personen *(Akteurskonstellation*), der handlungsleitenden Themen *(Relevanzrahmen)* sowie anhand der *kommunikativen Praktiken* beschreiben. Diese kommunikativen Praktiken stützen sich wiederum auf die jeweils vorhandenen Medien *(Medienensemble)*, die den beteiligten Akteuren zur Verfügung stehen (Hepp/Hasebrink 2017: 338), im Fall einer Familie also etwa die im Haushalt vorhandenen Mediengeräte und deren potenzielle Nutzungsmöglichkeiten. Demgegenüber umfasst das *Medienrepertoire* diejenigen Medien, die sich die einzelne Person in unterschiedlichen Figurationen zunutze macht, sowie die damit verbundenen Medienpraktiken. Das *Medienensemble* ist somit figurationsspezifisch und nicht akteursgebunden, das *Medienrepertoire* dagegen individuell und figurationsübergreifend.

Kommunikative Figurationen spiegeln einen fortwährenden Prozess sozialer Konstruktion wider und sind entsprechend Veränderungsprozessen unterworfen. Dabei kann ihr Wandel nicht als *Folge* gesamtgesellschaftlicher oder technologischer Entwicklungen betrachtet werden. Er ergibt sich

> „vielmehr aus der Art und Weise, wie die Mitglieder der Akteurskonstellation einer Figuration in ihren miteinander verschränkten kommunikativen Praktiken das für die Figuration handlungsleitende Thema bearbeiten und sich dabei auf ein bestimmtes Medienensemble stützen“ (ebd.: 339).

Zwar sind die Akteur*innen und ihre Beziehungsgeflechte jeweils in den ihnen gegebenen historischen Kontext eingebettet. Diesen Kontext, der sich sowohl aus dem Zusammenspiel einzelner Akteure innerhalb bestimmter kommunikativer Figurationen als auch aus der Interdependenz der verschiedenen Figurationen untereinander ergibt, prägen sie jedoch zugleich mit (ebd.: 338).

4.3 Familie als kommunikative Figuration

Familien können als kommunikative Figurationen betrachtet werden, da sie u.a. durch Gespräche oder Formen medial vermittelter Kommunikation (z.B. über Telefon, Social Media-Dienste, digitale Fotoalben, gemeinsame Mediennutzungssituationen) konstituiert werden (Hepp/Hasebrink 2014a: 351). Darüber hinaus sind sie geprägt durch eine zu jedem Zeitpunkt spezifische Akteurskonstellation (Wer ist Teil der Familie?), durch ein spezifisches Medienensemble (Welche Medien existieren im Haushalt und auf welche Medienrepertoires greifen die einzelnen Familienmitglieder zurück?), durch einen eigenen Bedeutungsrahmen (Welche Themen sind für die Familie als Ganze und für die einzelnen Familienmitglieder handlungsleitend?) sowie durch geteilte kommunikative Praktiken (Wie und worüber kommunizieren die Familienmitglieder miteinander?).

Als erste und eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen beeinflussen Familien die Entwicklung von Heranwachsenden (Kammerl/Kramer 2016, Spanhel 2006, Vollbrecht 2003). Machtbalancen, etwa zwischen Eltern und Kindern, kommt bei der Ausgestaltung der Familie eine wichtige Rolle zu und wie für andere Figurationen gilt auch für die Familie, dass sich diese Machtbalancen im Laufe der Zeit verändern. Familien sind dementsprechend selbst stetigen Wandlungsprozessen unterworfen. Mit der Kompetenzentwicklung der Kinder verändert sich eine Familie von einer hierarchisch geprägten Figuration (bei der die Eltern einen

klaren Kompetenz-Vorsprung und damit viel Macht haben) hin zu einem weniger hierarchischen Beziehungsgefüge, in dem der elterliche Einfluss abnimmt und an seine Stelle neue Anforderungen an das Kind treten (z.B. die der Selbstregulierung). Der entwicklungsbedingte (und durch elterliches Erziehungshandeln angestrebte) Autonomiegewinn der Kinder geht insofern auch immer mit einem Machtverlust der Eltern einher (Treibel 2008: 145) und ist mit permanenten Aushandlungsprozessen verbunden (Waterstradt 2015: 58).

Heranwachsende sind im Zuge ihrer Sozialisation auch in weitere kommunikative Figurationen (z.B. Schulklassen, Peergroups) eingebunden. Entsprechend kann der familiale Sozialisationsprozess nicht losgelöst von diesen äußeren Zusammenhängen betrachtet werden. Zugleich kann auch die Familie als kommunikative Figuration nicht ohne Bezugnahme auf die in ihr miteinander in Beziehung stehenden Familienmitglieder (also ihre inneren Zusammenhänge) betrachtet werden. Des Weiteren bedarf es Langzeituntersuchungen für eine angemessene Auseinandersetzung mit der Prozesshaftigkeit kommunikativer Figurationen.

5 Potenziale des Figurationsansatzes für die Sozialisationsforschung

Die Sozialisationsforschung steht – folgt man der Argumentation von Reißmann und Hoffmann (2017: 72ff.) – mit Blick auf die Rolle der Medien im Sozialisationsprozess unter anderem vor vier Herausforderungen:

1. Medien fristen in der Mediensozialisationsforschung meist ein Nischendasein als „Freizeitangebot".
2. Es fehlt an historisch vergleichenden Untersuchungen sowohl zur Sozialisation als auch zum Prozess der Mediatisierung.
3. Bei der Erforschung mediatisierter Sozialisation sind gesellschaftliche Wandlungsprozesse wie auch Veränderungen im konkreten Handeln einzelner Menschen zu betrachten, weshalb es einer sinnvollen Verknüpfung von Makro- und Mikroebene bedarf.
4. Schließlich darf die Subjektzentrierung in der aktuellen Sozialisationsforschung den Blick nicht verstellen auf Akkomodationsprozesse der Heranwachsenden.

Das Konzept der kommunikativen Figurationen bietet Potenzial, diesen Herausforderungen zu begegnen:

1. Es erkennt das Medienensemble einer Figuration als konstituierendes Element an. Das Medienensemble umfasst dabei all jene Medien(-angebote) der Medienumgebung, welche den Mitgliedern der Figuration zur Verfügung stehen und von mindestens einem ihrer Mitglieder tatsächlich in das eigene Handeln eingebunden sind oder waren. Es beinhaltet somit die Gesamtheit der figurationsspezifischen Elemente aller Medienrepertoires der Figurationsmitglieder. Damit weisen kommunikative Figurationen in ihrer konzeptionellen Verfasstheit die Betrachtung einzelner Medien und/oder deren Ingebrauchnahme für einzelne Ausschnitte aus dem Leben der Menschen zurück und nehmen stattdessen einen holistischen Blick auf die Medienrolle im Sozialisationsprozess ein. Mit der Unterscheidung einzelner Medienrepertoires verdeutlichen sie zudem, dass auch die Medienpraktiken derjenigen Figurationsmitglieder (hier der Familienmitglieder), deren Sozialisation nicht im Zentrum der Betrachtung steht, das Aufwachsen beeinflussen.

2. Die Prozesshaftigkeit steht im Zentrum von Elias' Figurationsansatz. Daran anknüpfend stellen Wandlungsprozesse ebenfalls einen zentralen Bezugspunkt der Analyse kommunikativer Figurationen dar. Medien stehen dabei nicht verkürzt als „Agenten des Wandels" (Hepp/Hasebrink 2014a: 356) im Zentrum, sondern sind vielmehr Teil eines komplexen, sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Gefüges. „In der logischen Konsequenz lässt sich damit nun vergleichend erfassen, ob bzw. inwiefern der Wandel von Medien zu einer Veränderung der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit beiträgt und wenn ja auf welche Weise" (ebd.). Folgt man den Autoren sind drei idealtypische Veränderungen von Figurationen denkbar: Beim *Umbruch* einer Figuration verändert sich diese umfassend (inkl. ihres Medienensemble und ihrer thematischen Rahmung). Bei der *Emergenz* hingegen entstehen neue Figurationen ausgehend von einer sich wandelnden Medienumgebung. Bei der *Variation* einer Figuration verändert sich schließlich nur die Medienumgebung – nicht aber die Figuration an sich. Hepp und Hasebrink betonen, dass auch Mischformen dieser Idealtypen denkbar und empirisch beobachtbar sind (ebd.: 356).
3. Die traditionelle Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft will Elias mit dem Ansatz der Figuration auflösen. Ohne Individuen gebe es keine Gesellschaften und ohne gesellschaftliche Einbindung keine Individuen (Elias 1971). Jede individuelle Handlungsänderung ist dabei einerseits bedingt und gerahmt von der Einbindung des Menschen in verschiedene Figurationen und verändert diese andererseits zu einem gewissen Grad. Mit diesem Denkmodell ist die Verschränkung von Mikro- und Makroperspektive also wesentlicher Bestandteil der Figurationssoziologie und damit auch der Konzeption kommunikativer Figurationen.
4. Indem das Konzept der kommunikativen Figurationen (affektive) Bindungen, Regelsetzungen und Macht in die Analyse einbezieht (Hepp/Hasebrink 2014b: 263ff.), ist es besonders geeignet, auf Mechanismen der Vergesellschaftung, wie z.B. Aushandlungsprozesse von Nähe und Distanz, einzugehen. Bei diesen handelt es sich um reziproke Anpassungsprozesse, in denen die Heranwachsenden nicht nur sich selbst an ihre soziale Umwelt anpassen, sondern diese auch nach ihren eigenen Bedürfnissen mitgestalten. Dabei legt das Konzept nahe, die Perspektive aller beteiligten Akteure – im Familienkontext z.B. die der Kinder sowie die der Eltern – einzubeziehen.

Vor dem Hintergrund dieser Potenziale empfiehlt sich der Ansatz der kommunikativen Figurationen, um die Sozialisationsforschung sowohl theoretisch als auch methodisch weiterzuentwickeln.

Literatur

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2018): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien − eine praxistheoretische Position. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 1, S. 42-158.

Bachmair, Ben (2005): Mediensozialisation im Alltag: In: Mikos, Lothar/Wegener; Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 95-114

Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2015): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung in der aktuellen Diskussion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35, 2, S. 155-170.

Bettinger, Patrick/Aßmann, Sandra (2017): Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-102.

BMWi (Hrsg.) (2013): Dritter Monitoringbericht zur Breitbandstrategie der Bundesregierung. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi). Goldmedia GmbH Strategy Consulting. https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Studien/dritter-monitoringbericht-zur-breitbandstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [Zugriff: 26.03.2019].

Bolz, Norbert (1987): Die Schrift des Films. In: Kittler, Friedrich/Schneider, Manfred/Weber, Samuel (Hrsg.): Diskursanalysen 1: Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 26-35.

Couldry, Nick/Hepp, Andreas (2017): The mediated construction of reality. Cambridge: Polity Press.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (Hrsg.) (2014): DIVISI U25-Studie. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf [Zugriff: 26.03.2019].

Elias, Norbert (1971): Was ist Soziologie? München: Juventa Verlag.

Frees, Beate/Koch, Wolfgang (2018): ARD/ZDF-Onlinestudie 2018: Zuwachs bei medialer Internetnutzung und Kommunikation. In: Media Perspektiven, 2018, 9, S. 398-413.

Hasebrink, Uwe (2014): Die kommunikative Figuration von Familien: Medien, Kommunikation und Informationstechnologie im Familienalltag. In: Rupp, Marina/Kapella, Olaf/Schneider, Norbert F. (Hrsg.): Die Zukunft der Familie. Anforderungen an Familienpolitik und Familienwissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 225-239.

Hepp, Andreas (2016): Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. In: Publizistik, 61, 3, S. 225-246.

Hepp, Andreas (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung: Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung. In: Reichertz, J./Bettmann, R. (Hrsg.): Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus? Wiesbaden: Springer VS, S. 27-45.

Hepp, Andreas/Hasebrink, Uwe (2014a): Kommunikative Figurationen – ein Ansatz zur Analyse der Transformation mediatisierter Gesellschaften und Kulturen. In: Stark, Birgit/Quiring, Oliver/Jackob, Nikolaus/Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (Hrsg.): Von der Gutenberg-Galaxis zur Google-Galaxis: alte und neue Grenzvermessungen nach 50 Jahren DGPuK. Konstanz München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 343-360.

Hepp, Andreas/Hasebrink, Uwe (2014b): Human interaction and communicative figurations. The transformation of mediatized cultures and societies. In: Lundby, Knut (Ed): Mediatization of Communication. Berlin: de Gruyter Mouton (Handbooks of Communication Science, HOCS, 21), pp. 249-271.

Hepp, Andreas/Hasebrink, Uwe (2017): Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, 65, 2, S. 330-347.

Hoffmann, Dagmar (2010): Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 11-26.

Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (2017): Mediatisierung und Mediensozialisation, Wiesbaden: Springer VS.

Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3, 1, S. 91-103.

Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407290960 [Zugriff: 26.03.2019].

Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2018): Socialisation During the Life Course. Milton: Taylor and Francis. https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5211379 [Zugriff: 26.03.2019].

Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-233.

Junge, Matthias (2004): Sozialisationstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung. In: Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim: Juventa, S. 35-50.

Kammerl, Rudolf/Kramer, Michaela (2016): The changing media environment and its impact on socialization processes in families. In: Studies in Communication Sciences, 16, 1, pp. 21-27.

Kittler, Friedrich A./Tholen, Georg (Hrsg.) (1989): Arsenale der Seele. Literatur- und Medienanalyse seit 1870. München: Wilhelm Fink Verlag.

Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.

Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-40.

Kübler, Hans-Dieter (2009): Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten. Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, 1, S. 7-26.

Kübler, Hans-Dieter (2013): Das Subjekt in der handlungsorientierten Medienpädagogik. Sondierungen zwischen Konstrukt, Empirie und Individuum. In: Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik, München: Kopaed, S. 227-242.

Lange, Andreas (2015): Glück und Medien in der spätmodernen Kindheit. In: medien + erziehung, 59, 6, S. 91-99.

Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mattern, Friedemann (Hrsg.) (2007): Die Informatisierung des Alltags. Leben in smarten Umgebungen. Berlin: Springer.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2017): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [Zugriff: 15.03.2019].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2019): JIM-Studie 2018: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2019. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf [Zugriff: 26.03.2019].

Reichertz, Jo (2009): Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Wiesbaden: VS Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91915-7 [Zugriff: 26.03.2019].

Reißmann, Wolfgang/Hoffmann, Dagmar (2017): Mediatisierung und Mediensozialisation. Überlegungen zum Verhältnis zweier Forschungsfelder. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–78.

Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.

Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Statistisches Bundesamt (2018): Wirtschaftsrechnungen. Einkommens- und Verbrauchsstichprobe Ausstattung privater Haushalte mit ausgewählten Gebrauchsgütern und Versicherungen. Fachserie 15 (Heft 1).

Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90045-2 [Zugriff: 26.03.2019].

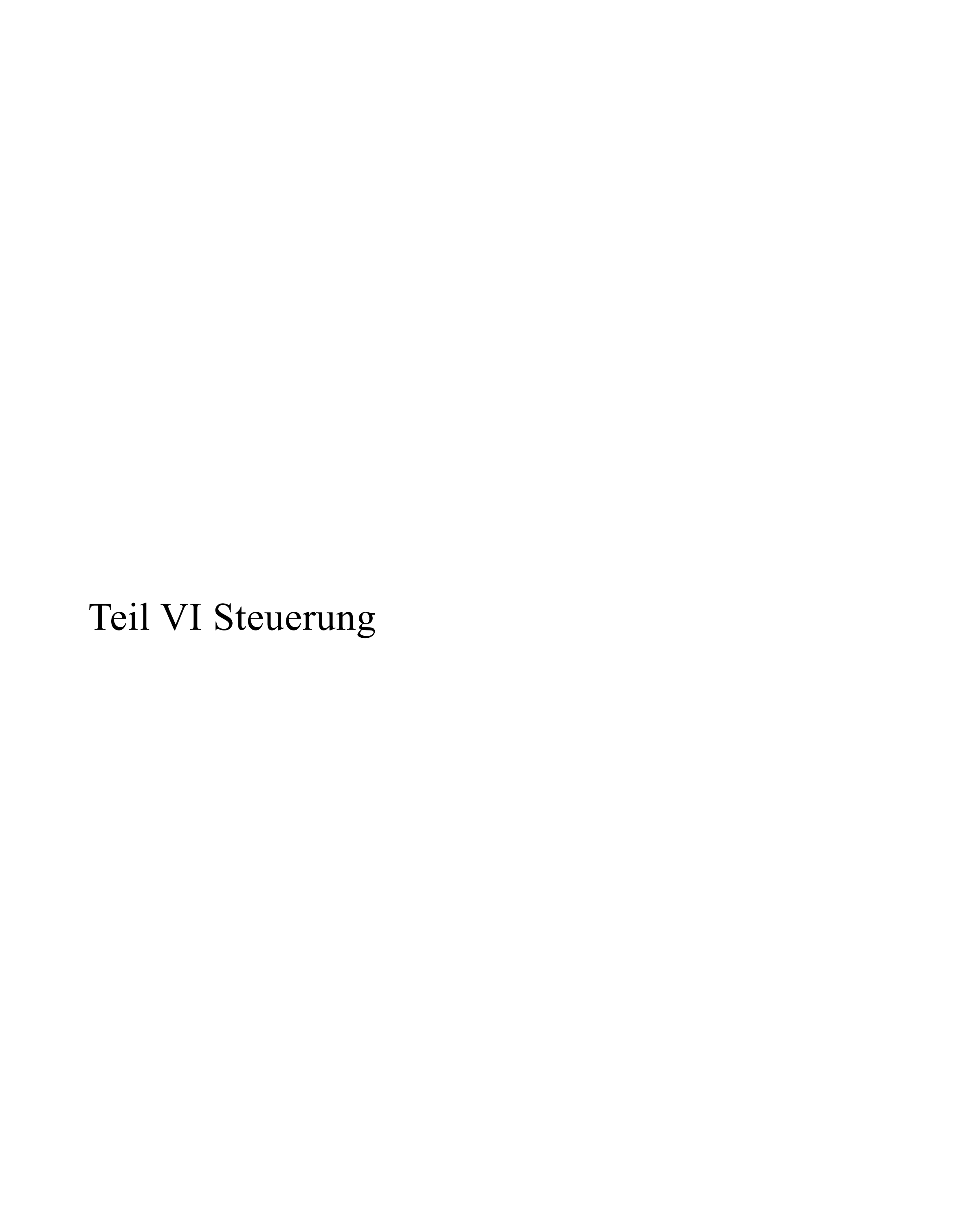
Treibel, Annette (2008): Die Soziologie von Norbert Elias: eine Einführung in ihre Geschichte, Systematik und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Vollbrecht, Ralf (2003): Aufwachsen in Medienwelten. In: Fritz, Karsten/Sting, Stephan/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-24.

Wagner, Ulrike (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. München: KoPaed.

Waterstradt, Désirée (2015): Prozesssoziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland. Münster: MV Wissenschaft.

Wrana, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, Christiane/Wrana, Daniel (Hrsg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich UniPress, S. 31-101.



Teil VI Steuerung

MICHAEL SCHEMMANN

„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung

1 Einleitung

Mit dem vorliegenden Beitrag werden die öffentlichen Bildungseinrichtungen im Allgemeinen und die Volkshochschulen im Besonderen in den Blickpunkt gerückt. Volkshochschulen sind traditionsreiche Erwachsenenbildungseinrichtungen, von denen viele in 2018, 2019 oder 2020 ihr 100-jähriges Bestehen begehen. Vor 100 Jahren gab es einen Gründungsboom an Volkshochschulen, der u.a. von Josef Olbrich als Volkshochschulbewegung bezeichnet wird. Diese Entwicklung ist unter anderem in Artikel 148 der Weimarer Verfassung begründet (vgl. Olbrich 2001). Der Staat übernimmt mit diesem Artikel in der Verfassung erstmalig in der deutschen Geschichte Verantwortung für die Erwachsenenbildung. In Absatz 5 des Artikels 148 heißt es: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden“. In der Folge entwickelt sich dann die sogenannte Volkhochschulbewegung: Während im Jahre 1918 insgesamt 13 Volkshochschulen gegründet wurden, waren es im Jahre 1919 dann 135 und im Jahre 1920 noch weitere 26 Volkshochschulen (vgl. Olbrich 2001). Das Jubiläum hat auch entsprechenden Niederschlag in der wissenschaftlichen Debatte gefunden und ein publizistisches Echo nach sich gezogen (vgl. Schrader/Rossmann 2019, Hinzen/Meilhammer 2018).

Nimmt man diese Aufmerksamkeit zum Anlass, zu fragen, wie es mit dem Image und dem Bild der Volkshochschulen in der Öffentlichkeit aktuell aussieht, so lassen sich durchaus ambivalente Befunde anführen: Aus der jüngsten vom Deutschen Volkshochschul-Verband durchgeführten Image-Studie (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband 2017) lässt sich einerseits ableiten, dass die Volkshochschule innerhalb der Bevölkerung über einen hohen Bekanntheitsgrad verfügt: 77% der befragten deutschsprachigen Bevölkerung geben an, die VHS zu kennen. Sechs von zehn Befragten, denen die Marke Volkshochschule bekannt ist, denken positiv über die VHS. Zudem ergeben sich exzellente Ergebnisse in Teilnehmerevaluationen und Zufriedenheitsumfragen.

Zum anderen zeigen aber Imageanalysen, die in Landesverbänden der Volkshochschulen, u.a. dem Bayrischen Landesverband, durchgeführt wurden, dass die Volkshochschulen mithin negativ betrachtet wurden, zumindest bei jenen, die noch nicht an Veranstaltungen der Volkshochschulen teilgenommen haben (vgl. Wissmann 2013). Volkshochschulen werden bei den Nicht-Teilnehmenden mit Attributen wie „unmodern“, „altbacken“ und „unbeweglich“ assoziiert.

Vor diesem Hintergrund lässt sich fragen, wie es um die Beweglichkeit dieser 100-jährigen Entwicklung steht. Dabei sei bereits vorweggenommen, dass das Bild von der Unbeweglichkeit der Volkshochschulen ganz und gar nicht angemessen ist. Daraus speist sich auch der Titel dieses Beitrags: „Und sie bewegt sich doch“. Denn entgegen der eben skizzierten negativen Zuschreibungen sind öffentliche Weiterbildungseinrichtungen in den letzten Jahren durch massive Veränderungen geprägt. Dabei gehen die Veränderungen insbesondere auf Bewegungen in der *Steuerung* zurück. Der Beitrag geht im Folgenden eben diesen Bewegungen und Veränderungen nach, indem er ein Modell der Steuerung öffentlicher Weiterbildung entwirft. Der Aufbau gliedert sich dabei wie folgt: Im zweiten Teil werden die Veränderungsnotwendigkeiten und die tatsächlichen Veränderungen in den öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen in den letzten beiden Jahrzehnten skizziert, wobei die Entwicklungen unter verschiedenen analytischen Gesichtspunkten gebündelt werden. Im anschließenden dritten Teil wird mit der Perspektive der Educational Governance ein Forschungsansatz vorgestellt, mit dem diese Entwicklungen im Umfeld der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen systematisch analysiert werden. Dabei werden als theoretischer Ausgangspunkt die Veränderungen als *neue* Steuerungs- und Governance- Strukturen begriffen. Dieser Ansatz wird in dem gemeinsam verantworteten DFG-Projekt „Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung (GLOW)“ vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und der Universität zu Köln (DFG-Förderkennzeichen SCHE 585/2-1) realisiert, dessen übergreifende Fragestellung, Ansatz und methodisches Vorgehen im vierten Teil des Beitrags vorgestellt werden. Anhand empirischer Befunde aus dem Projekt wird im fünften Teil ein Steuerungsmodell der öffentlichen Weiterbildung entwickelt. Der Beitrag schließt mit weiterführenden Überlegungen.

2 Veränderungsnotwendigkeiten in der öffentlichen Weiterbildung

Im Folgenden stehen die Veränderungsnotwendigkeiten für Organisationen der öffentlichen Weiterbildung im Fokus, die eine starke Beweglichkeit voraussetzen. Diese sind an verschiedenen Stellen in der Forschung gekennzeichnet worden. Nachfolgend sollen sie gebündelt und unter spezifischen Gesichtspunkten systematisiert werden. Dazu werden folgende Kategorien unterschieden, die nicht notwendigerweise trennscharf sind, aber analytisch eine Differenzierung von Perspektiven erlauben:

1. didaktisch-methodische Herausforderungen,
2. zielgruppenspezifische Herausforderungen,
3. bildungspolitisch bedingte Herausforderungen und
4. weiterbildungsstrukturelle Herausforderungen.

2.1 Didaktisch-methodische Herausforderungen

Auf didaktisch-methodischer Ebene ist zunächst insbesondere auf die besondere Förderung des selbstgesteuerten Lernens und des E-Learnings durch das BMBF Anfang der 2000er Jahre als besondere Veränderungsnotwendigkeit für die Organisationen zu verweisen. Begriffe wie das selbstgesteuerte Lernen, aber auch das selbstorganisierte, selbstsorgende oder selbst-regulierte Lernen verweisen auf diese Phase (vgl. Dietrich/Fuchs-Brüninghoff 1999, Kaiser 2003, Forneck/Klingowsky/Kossack 2005, Siebert 2006). Dass hierbei nicht alles so neu war, wie es an verschiedensten Stellen dargestellt wurde, unterstrich Wittpoth, indem er auf historische Vorläufer wie etwa der Erstlesedidaktik für das Selbststudium von Valentin Ickelsamer aus dem Jahre 1527 aufmerksam machte (vgl. Wittpoth 2013). Zudem haben sich Befürchtungen, dass das Präsenzlernen in den Hintergrund treten werde und Lehrende gar überflüssig gemacht würden, nicht bewahrheitet. Mit Blick auf den letztgenannten Punkt scheint eher das Gegenteil der Fall: Konzeption, Materialentwicklung, Organisation, Beratung, Kontrolle und Steuerung haben den Personalaufwand eher erhöht.

In den öffentlichen Weiterbildungsorganisationen wurde auf diese Entwicklungen wie auch auf die Pluralisierung von Bedarfen und Bedürfnissen auf Seiten der Teilnehmenden „mit einer lernorganisatorischen und didaktisch-methodischen Ausdifferenzierung der Lehr- und Lernsettings“ (Meisel 2008: 236) reagiert. Entsprechend gehören Selbstlernzentren aber auch Blended-Learning-Formate mittlerweile zum alltäglichen didaktischen Inventar der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen. Herauszustellen ist zudem noch folgender Aspekt: Mit Blick auf die zukünftige Entwicklung in diesem Bereich lassen sich derzeit sehr spannende Prozesse beobachten, die einen Umbruch und grundlegenden Wandel anstoßen: Die tiefgreifende Digitalisierung fast aller Lebensbereiche transformiert Bildungsprozesse und strukturiert sie neu, vor allem die Art und Weise, wo und wie Bildungsangebote verfügbar werden. Literale Praktiken und Formate des Lernens verändern sich unmerklich und führen zu dem, was unter den Stichworten „digital literacy“ oder „new literacies“ diskutiert wird. Und das gilt eben nicht nur für schulisches Lernen, sondern ganz entscheidend auch für lebenslanges Lernen. Die Erforschung dieser Prozesse steht noch am Anfang, vor allem aber für die Weiterbildungseinrichtungen bahnen sich hier weitere Änderungsnotwendigkeiten an.

2.2 Zielgruppenspezifische Herausforderungen

Mit Blick auf die Zielgruppen soll an dieser Stelle exemplarisch auf zwei Zielgruppen hingewiesen werden, die in den letzten Jahren massive Bewegung in den Volkshochschulen verursacht haben. Zum einen ist im Kontext des demographischen Wandels die Zielgruppe der Älteren zu nennen. Die Begegnung mit dieser Herausforderung erschöpft sich nun nicht in einer bloßen Erweiterung von Angeboten für Ältere. Vielmehr sind umfassende Veränderungs- und Differenzierungsprozesse in den Einrichtungen vollzogen worden, die sich auf die Bereiche der Gesundheitsbildung, der kulturellen Bildung im Sinne des Umgangs mit einer alternden Gesellschaft, der lebensbegleitenden Bildung für ältere Arbeitnehmer bis hin zur Förderung von älteren Geringqualifizierten (also berufliche Weiterbildung) erstrecken (vgl. Meisel 2008).

Die zweite Zielgruppe, die hier angeführt werden soll, sind geflüchtete Menschen, die seit 2015 in einem Maße nach Europa und in die Bundesrepublik kamen, dass von ‚Flüchtlingswellen' oder gar ‚Flüchtlingskrisen' die Rede ist. Die Volkshochschulen sind in diesem Zusammenhang sehr schnell in Bewegung geraten und haben neben den bereits bestehenden Angeboten wie Sprach- und Integrationskursen unmittelbar mit expliziten Programmen für die Zielgruppe reagiert. Zugleich richten sie sich aber auch mit Programmen an sekundäre Zielgruppen zur Professionalisierung von Ehrenamtlichen und Freiwilligen.

2.3 Bildungspolitische Herausforderungen

Die bildungspolitischen Herausforderungen der letzten Jahre sind in folgenden Entwicklungen auszumachen: Zunächst ist ein gestiegener Einfluss von *inter- und supranationalen* Organisationen und hier zuvörderst der Europäischen Union zu beobachten. Dieser bezieht sich nicht nur auf die bildungspolitischen Agenden (zu nennen wäre hier das lebenslange Lernen), sondern wird auch über Instrumente wie etwa die Methode der offenen Koordinierung oder Bildungsberichterstattung und Benchmarking geltend gemacht. Neben dem Steuerungsinstrument Wissen im Sinne Willkes, verfügt die EU zudem über das Steuerungsinstrument Geld und kann so direkt auf die öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen einwirken (vgl. Schemmann 2007, Bruns/Schemmann 2009).

Auf *Bundesebene* haben Strukturentscheidungen wie etwa die Gründung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge sowie die Abwicklung der Sprach- und Integrationskurse über dieses Amt massive Auswirkungen auf die Organisationen, und dabei im Besonderen auf die Verwaltung gehabt. Und auch der Bund verfügt über das Steuerungsmittel Geld. Prominentes Beispiel ist dabei etwa die derzeitige Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, die für die öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen als politische Maßnahme nicht folgenlos bleibt. Teilweise beteiligen sich einzelne Einrichtungen an Förderlinien der Dekade, teilweise sind die Folgen vermittelt über den DVV oder die Landesverbände in den Einrichtungen merklich.

Hinsichtlich der Landes- bzw. kommunalen Ebene bildet die Finanzierungspraxis einen wesentlichen Faktor, die Bewegungsbereitschaft bei den Volkshochschulen vorausgesetzt hat. Wichtig oder problematisch erscheint insbesondere die Gegenläufigkeit von Bewegungen: Insgesamt kann eine stagnierende bzw. mithin sinkende *institutionelle* Förderung konstatiert werden, der eine stetig ansteigende Projektförderung gegenübersteht, ein Muster, das nicht nur öffentliche Weiterbildungsorganisationen betrifft, sondern auch aus dem Hochschulbereich bekannt ist (vgl. Meisel 2008).

2.4 Weiterbildungsstrukturelle Herausforderungen

Auf weiterbildungsstruktureller Ebene ist ein entscheidender Faktor, der Bewegung auslöst und strukturelle Veränderungen bedingt, die zunehmende *Vernetzungsnotwendigkeit* der Weiterbildungseinrichtungen. Diese wird in Teilen durch bildungspolitische Programme wie die „Lernende Region" oder „Lernen vor Ort" bewusst initiiert, teilweise resultiert sie aber auch aus einer Einrichtungsräson heraus. Dabei bezieht sich die Vernetzung nicht nur auf andere Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch auf Bildungseinrichtungen aus anderen

Sektoren des Bildungssystems und auf Organisationen aus anderen Teilsystemen der Gesellschaft. In der Forschung ist dies u.a. in der Leibniz-Graduate-School in den Blick geraten (vgl. Franz 2014, Alke 2015, Jenner 2018). Zum anderen führt auch die Dynamik auf dem Bildungsmarkt durch immer neu hinzukommende Anbieter bzw. durch Organisationen – mit Giesecke (2008) ausgedrückt – „beigeordneter Bildung“, d.h. von Organisationen, deren primärer Organisationszweck ein anderer als Weiterbildung ist, zu Veränderungsnotwendigkeiten in den Volkshochschulen (vgl. Meisel 2008). Schließlich ist auf den obligatorischen Einsatz von Qualitätsmanagementinstrumenten für öffentliche Weiterbildungseinrichtungen zu verweisen, der ebenfalls massive Veränderungen in den Organisationen nach sich gezogen hat (vgl. Hartz/Schrader 2009).

3 Theoretische Perspektive: Educational Governance

Nach der Kennzeichnung von Entwicklungen, mit denen die öffentliche Weiterbildung konfrontiert ist, wird nun ein Forschungsansatz vorgestellt, der diese Veränderungen analytisch erfassbar macht und dabei Steuerungsfragen fokussiert. Hierzu wird auf die Perspektive der Educational Governance zurückgegriffen, die an verschiedenen Stellen um Aspekte des Neo-Institutionalismus erweitert wird – eine systematische Erörterung des Anreicherungspotentials des Neo-Institutionalismus für die Governance-Perspektive liegt bereits vor (vgl. Herbrechter/Schemmann 2019).

Die Governance-Perspektive entwickelt sich Ende der 1980er und frühen 1990er Jahren in der Politikwissenschaft im Kontext eines grundlegenden Zweifels an einer Steuerungstheorie, die sich ausschließlich auf Akteure an der Spitze fokussiert, denen gleichsam alle Macht zugeschrieben wird. Sämtliche Ansätze und Modelle, die seit Ende des zweiten Weltkriegs zur Erklärung von Steuerung vorgelegt wurden, folgten dieser „top down or legislator’s perspective“ (Mayntz 2009: 15). Grundlegend entwickelt sich die Governance-Perspektive in Abgrenzung zu den klassischen Steuerungstheorien, ohne diese gänzlich zu negieren.

Nach knapp 30 Jahren intensiver Befassung mit diesem Ansatz lässt sich jedoch noch immer keine allumfassende Definition geben. Wohl aber besteht ein Konsens hinsichtlich einer Differenzierung eines engen und eines weiteren Verständnisses von Governance. Die vorliegenden Überlegungen knüpfen an das weitere, eher analytische Verständnis an (vgl. Altrichter 2015), wonach Governance sämtliche Formen der gesellschaftlichen und sozialen Koordination von Handlung umfasst. Auf diese Weise ist dann das hierarchische Handeln des Nationalstaates nur eine Form neben weiteren: Der Staat ist somit „ein Spieler unter anderen Spielern“ (Kussau/Brüsemeister 2007: 22). Darüber hinaus geraten dann auch weitere Formen der hierarchischen und nicht-hierarchischen sowie öffentlichen und nicht-öffentlichen Regulation und Steuerung in den Blick.

Die analytische Perspektive ist durch folgende Charakteristika zu kennzeichnen: Zunächst steht die Koordination von Handlung im Kern des Interesses, in den Blick rückt dabei das Management von Interdependenzen kollektiver und individueller Akteure, wobei unterschiedliche Modi der Handlungskoordination differenziert werden (Altrichter 2015: 28). Zu den „klassischen“ Formen gehören dabei Hierarchie, Markt, Gemeinschaft und Netzwerke, die sich als institutionell verdichtete und komplexe Koordinationsformen darstellen und auf

Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung beruhen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: 40).

Des Weiteren wird eine Vielzahl von Akteuren und Akteurskonstellationen berücksichtigt, die ihr Handeln an Institutionen bzw. einem institutionellen System von Regeln orientieren (vgl. Altrichter 2015: 28). Dadurch wird Sicherheit in Entscheidungsprozessen gewährleistet. Gerade hier knüpft der Neo-Institutionalismus an und eröffnet durch die Fokussierung auf Institutionen und institutionelle Erwartungen eine differenziertere Sicht auf das Handeln der Akteure (vgl. Herbrechter/Schemmann 2019).

Ferner gehört auch die Betrachtung von sozialen Systemen in der Mehrebenenperspektive zu den distinkten Kennzeichen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: 31). Hier wird das Handeln jenseits der Nationalstaatsebene und unterhalb des Einflussbereichs von Regierungen mit in den Blick genommen.

Schließlich sind auch Misch- und Hybridformen der Handlungskoordination als konstitutiv zu nennen (vgl. Altrichter 2015: 29). Damit wird darauf verwiesen, dass unterschiedlich Formen der Handlungskoordination nicht nur nebeneinander existieren, sondern auch interagieren und sich gegenseitig beeinflussen. Empirische Mischformen lassen sich in einem Gesamtzusammenhang durch den Begriff des Governance-Regimes erfassen, der sich auf empirische Ausprägungen von Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren bezieht (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: 41). Kennzeichnend ist dabei, dass Governance-Regime einem stetigen Wandel unterworfen sind (vgl. ebd.: 42).

Die Governance-Perspektive wurde in den letzten Jahren durch eine Gruppe von Politik- und Sozialwissenschaftlern der Fernuniversität Hagen in einer Reihe von Publikationen weiterentwickelt und vor allem in systematischer Weise auf das Bildungssystem übertragen. Dafür hat sich mittlerweile der Begriff der Educational Governance etabliert und in einer gleichnamigen Reihe (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007) ist eine beeindruckende Anzahl von Studien mit Fokus auf Schule und Hochschule vorgelegt worden. In der Weiterbildung wurde die Perspektive der Educational Governance bisher allenfalls rudimentär zur Analyse eingebracht (vgl. Schemmann 2015, Euringer 2016).

4 Forschungsansatz zum neuen Steuerungsregime in der öffentlichen Weiterbildung und methodisches Design

Entgegen der Feststellung, dass der Ansatz der Educational Governance bisher nur vereinzelten im Weiterbildungsbereich genutzt wird, bietet die Perspektive das Potenzial, Steuerungsfragen in den Blick zu nehmen: Seit einigen Jahren wird ein „neues" Steuerungs- bzw. Governance-Regime beobachtet, wenn festgehalten wird, dass sich Veränderungen bei steuernden Akteuren, bei Medien und Formen der Steuerung und bei den Ebenen des Weiterbildungssystems ergeben. Blickt man indes auf den Forschungstand, so finden sich weit überwiegend *deskriptive* Erfassungen von empirischen Veränderungen auf System- und Organisationsebene. Nur vereinzelt lassen sich empirische Analysen identifizieren, so etwa zur Wirkung einzelner Steuerungsinstrumente, wie dem Qualitätsmangement (vgl. Hartz 2011), zur Organisationsentwicklung bei Ausweitung von Netzwerkstrukturen (vgl. Feld 2011) oder zur organisationskulturellen Einbettung und Begründung von Angebotsplanung bei veränderten wirtschaftlichen Anforderungen (vgl. Nuissl/Dollhausen 2011).

Es liegen bisher keine Studien vor, die dieses vermeintlich neue Governance-Regime vermessen haben. Genau genommen ist trotz empirischer Hinweise auf Veränderungen generell die Frage nach der spezifischen Ausprägung, Relevanz und Wirkung neuer Steuerungs- und Koordinationsformen auf der Organisationsebene bislang weitgehend offen. Es fehlt zudem an Modellen, die Steuerung von Weiterbildungsorganisationen erklären.

Genau an diesem Desiderat setzt das Projekt GLOW an, indem es in zwei Teilprojekten folgende Fragestellungen in den Fokus rückt:

- Wie nimmt das neue Governance-Regime in öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsorganisationen (VHS) empirisch Gestalt an?
- Welche Koordinationsformen werden in Weiterbildungsorganisationen relevant?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Begründung und Rechtfertigung von Entscheidungen über pädagogische (Dienst-)Leistungen im Leitungs- und Planungshandeln?
- Wie betrifft dies die Spielräume zur Entwicklung des pädagogischen Leistungsprofils von Weiterbildungsorganisationen?

Ziel ist es, am Beispiel ausgewählter Fälle systematisch zu analysieren, wie sich die oben formulierten Fragen in der konkreten Arbeit der Organisationen „zeigen“ und ein neues Governance-System begründen. Dazu wird eine Mehrebenenanalyse angestrebt, die aufzeigt, welche Gestalt das neue Governance-Regime annimmt, welche Folgen sich für die Begründung und Rechtfertigung von Entscheidungen ergeben und wie sich dies wiederum auf das Programm von öffentlichen Weiterbildungsorganisationen auswirkt.

Theoretisch lehnt sich das Projekt einerseits an die Perspektive der Educational Governance (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, Altrichter 2015), angereichert durch Elemente des Neo-Institutionalismus, andererseits an die Konventionentheorie an (vgl. Boltanski/Thévenot 2007).

Um die Fälle für den fallanalytischen Zugang auszuwählen, wurde zunächst auf die VHS-Statistik (2005 und 2015) zurückgegriffen und mittels einer Two-Step-Clusteranalyse insgesamt sechs Cluster identifiziert, in denen sich Volkshochschulen mit unterschiedlichen Ausprägungen von Dynamik und Struktur gruppieren lassen. Aus den sechs Clustern wurden sodann zehn Fälle für eine tiefergehende Analyse ausgewählt (vgl. Engels 2018).

In den Fallorganisationen wurden drei bis sieben episodische Interviews mit Leitungspersonal und pädagogisch planendem Personal geführt. Episodische Interviews zeichnen sich dadurch aus, dass sie offene Erzählaufforderungen und präzisierend semantisch-argumentative Befragung miteinander kombinieren (Flick 2011). Darüber hinaus wurden Dokumente wie Leitbilder und Programme aus den Fallorganisationen als Datengrundlage aufgenommen und einer Dokumentenanalyse zugeführt.

5 Ansätze zu einem Modell der Steuerung öffentlicher Weiterbildungsorganisationen

Um nun anhand empirischer Ergebnisse Ansätze zu einem Modell der Steuerung öffentlicher Weiterbildungsorganisationen zu kennzeichnen, sollen nachfolgend explizit relevante Ak-

teurskonstellationen und Koordinationsformen auf Organisationsebene in den Blick genommen werden. Fragen nach den Begründungs- und Rechtfertigungsmustern des Entscheidungshandelns auf Leitungs- und Planungsebene, die im zweiten Teil des Projekts bearbeitet wurden, werden ausgeklammert. Der hier vorgestellte Ansatz wurde induktiv am Material erarbeitet, knüpft jedoch an ein bereits vorliegendes Modell der Steuerung für den Hochschulbereich an (vgl. Schimank 2007) und differenziert sechs Dimensionen, die für die Governance von öffentlichen Organisationen bedeutsam werden. Das im Rahmen von GLOW erhobene Material wurde hierzu mit Blickrichtung auf Akteure im Umfeld der Organisation sowie die Art der Handlungskoordination zwischen den Fallorganisationen und den Akteuren in der Umwelt der Organisation ausgewertet. In der Folge wurden dann Kategorien gebildet, die zugleich die Dimensionen des Steuerungsmodells darstellen. Die einzelnen Dimensionen werden nachfolgend anhand von empirischem Material illustriert.

Die erste Dimension kann als *staatliche Input-Orientierung* bezeichnet werden. Sie stellt die klassische Form der hierarchischen Regulierung von Verhalten dar. Bezugspunkt ist dabei die gesetzliche Basis, bei den Volkshochschulen zumal die Weiterbildungsgesetze der Länder. Als Akteure scheinen entsprechend Länder und Kommunen auf. Das lässt sich an folgenden Zitaten zeigen:

> „Und ALLES, was wir machen, ist IMMER und das darf auch nirgendwo anders sein, definiert nach dem Gesetz, was unsere Grundlage ist." (Interview Neustadt, Herr Kronberg, Z. 267-268)

> „[...] heute morgen hatte ich gerade einen Jour fixe mit ihr [der Bürgermeisterin] und da bespreche ich eben, ja, die VHS-relevanten Anliegen, vor allem natürlich betreffend Haushalt, kommunale Finanzierung, aber auch die eben wichtigen aktuellen Weiterbildungsthemen" (Interview Feldberg, Herr Dr. Müller, Z. 85-87).

Im zweiten Zitat wird auf die Regelungsbereiche verwiesen. Als solches sind neben Finanzmitteln auch Personalfragen (Beschäftigungsdauer, Einstellung, Entlohnung) und in Teilen auch Lehrinhalte und Prüfungen zu nennen.

Die zweite Dimension der *staatlichen Output-Steuerung* hebt auf die Außensteuerung der Organisationen ab. Diese wird durchaus auch von staatlichen Akteuren vorgenommen, neben Ländern und Kommunen treten hier auch die Europäische Union oder aber Akteure auf Bundesebene, wie die Bundesagentur für Arbeit oder das BAMF, in Erscheinung:

> „Wenn das BAMF sagt, es wird künftig nur noch Festanstellungen geben für Lehrer, dann kann sich auch meine Kämmerin auf den Kopf stellen, dann wird es so sein oder wir machen halt keine Integrationskurse[...]" (Interview Arlingen, Herr Marques, Z. 258-259.).

Im Zitat deutet sich die Bedeutung dieser Governance-Dimension an. Diese lässt sich auch im Besonderen für den Bereich der Finanzierung zeigen:

> „Der Drittmittelbereich ist einfach bei uns auch der weitaus stärkste Bereich. [...] Das heißt also [ein Drittel] Zuschüsse, dann ein Drittel Projektbereich, ein Drittel Programmgeschäft, aber das Programmgeschäft, ich weiß nicht, wie viel das im Moment noch ausmacht, ist minimal nur noch. [...] Und deshalb, also das ist, auch was das Alltagsgeschäft hier angeht, auch mein Arbeitsbereich, das ist eigentlich wirklich das hauptsächliche Projektgeschäft, was hier läuft." (Interview Eigelsheim, Frau Gimsen, Z. 135-155).

Eine typische Form der Governance in dieser Dimension ist die Zielvereinbarung. Entscheidend ist, dass das Ziel von den Akteuren in der Umwelt der Organisation vorgegeben wird, der Weg dorthin indes nicht.

Die dritte Dimension der *Selbststeuerung durch die Profession* kennzeichnet die Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten der professionellen Gemeinschaft, wobei hier – angesichts der spezifischen Unterscheidung in der Weiterbildung zwischen leitendem, planend-disponierendem und lehrendem Personal – zuvörderst die hauptamtlichen Mitarbeiterinnen, also die leitenden und planend-disponierenden im Blick stehen. Mit Blick auf Akteure wird auf verbandliche Strukturen verwiesen, in denen sich diese Dimension materialisiert:

> „Naja, und im weitesten Sinne hat natürlich, haben auch die Landesverbände Erwartungen uns gegenüber, wobei da für mich der DVV ganz abstrakt ist, dem ich mich auch in keinster Weise verpflichtet fühle. Also für uns ist natürlich der Landesverband in München ausschlaggebend.“ (Interview Arlingen, Herr Marques, Z.11-14)

> „Der DVV hat da sehr weitreichende Kurskurrikula auch entwickelt und Anleitungen für Dozenten, auch Anleitungen für die Arbeit dort, inhaltliche Festlegungen, was geht, was geht nicht.“ (Interview Feldberg, Frau Gramberg-Bruns, Z. 355-356)

Als Akteure scheinen der Deutsche Volkshochschulverband, die Landesvolkshochschulverbände, Arbeitskreise oder aber auch lokale Zusammenschlüsse auf. Charakteristisch für diese Dimension ist die Beschränkung der Autonomie der individuell Handelnden durch die Profession bzw. die professionelle Gemeinschaft.

Die vierte Dimension stellt die *organisationale Selbststeuerung* dar. Entscheidungsmöglichkeiten aber auch Entscheidungswege und Regulationsformen innerhalb der Organisation sind hier im Blickpunkt.

> „Das heißt, wir haben letztendlich eine Steuerung über Zielvereinbarungssysteme. Wir steuern sämtliche Prozesse über Zielvereinbarungen.“ (Interview Neustadt, Herr Kronberg, Z. 35-36)

> „Unsere Lerner-Qualitätstestierung, wo alle im Prinzip Bereiche unserer Arbeit enthalten sind. Weil wir haben gesagt, wir wollen nichts doppelt machen, also früher, es wurde immer so empfunden, dass dieses Qualitätstestierungsverfahren als aufgesetzt war, wo ich sage, nein, das ist etwas, was täglich passiert und von daher ist das, sind diese Themen auch täglich drin.“ (Interview Höhenwalde, Frau Panowski, Z. 363-366)

Neben den genannten Formen der Zielvereinbarungen und des Qualitätsmanagements sind hier auch die hierarchischen Kompetenzen des Leitungspersonals zu nennen.

Die fünfte Dimension wird als *Konkurrenz zwischen den Einrichtungen* bezeichnet. Damit werden basale Mechanismen des Marktes gekennzeichnet bzw. das Handeln unter quasimarkförmigen Bedingungen in den Blick genommen. Folgende Zitate zeigen, worum konkurriert wird:

> „Aber es [die Kursleiterfortbildung] ist für uns, weil wir uns darüber bewusst sind, dass wir nicht das höchste Honorar zahlen können im Vergleich zu anderen Anbietern der Weiterbildung oder anderen Arbeitgebern, die, ja, wo die Kursleitenden tätig werden könnten, sagen wir uns immer, dass das ein Mittel ist, womit die Kursleitenden, womit wir sie überzeugen können, dass sie für uns tätig werden.“(Interview Fahnbach, Frau Kaufmann, Z. 15-20)

> „[...] der Sprachintegrationskurs, weil man kommt ja auf alle Fälle zu uns, sofern er jetzt nicht Alphabetisierungsbedarf hat, dann geht er zu einem anderen Träger. [...] Wer gibt denn freiwillig Teilnehmer ab?! (2) Und jetzt beginnt man ja auch schon zu merken, dass die Welle abgeebbt ist, als jetzt hat man ja wirklich auch wieder den Kampf um jeden Teilnehmer [für Sprachintegrationskurse], dass man sagt, ich nehme lieber den Teilnehmer, auch wenn er eigentlich Alphabetisierungsbedarf hat, aber sonst kann ich morgen mit meinem Kurs nicht starten." (Interview Falkenstein, Herr Schulz Z. 37-42)

Ziel des Handelns ist demnach die Profilierung der eigenen Organisation gegenüber anderen, wobei als wesentliche Bedingung dabei die gegenseitige Beobachtung vorausgesetzt wird. Die sechste Dimension hebt schließlich auf die *Kooperation zwischen den Einrichtungen* ab. Dabei steht Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen ebenso im Blick wie die Kooperation mit anderen Weiterbildungsorganisationen. Mithin rücken auch andere Bildungsorganisationen oder Nicht-Bildungsorganisationen in den Blick.

> „Bei den VHS-Kollegen im Kreis, da treffen wir uns anlassbezogen, also wir haben zum Beispiel zuletzt im Februar jetzt schon vorbereitend zur Landtagswahl ein Gespräch gemacht hier mit den Landtagskandidaten aus dem Kreis, um ihnen eben zu sagen, also Schulpolitik ist gut, aber Weiterbildungspolitik ist auch wichtig. Also sowas bereiten wir da gemeinsam vor." (Interview Feldberg, Herr Dr. Müller, Z. 132-135)

> „Dann habe ich natürlich hier die Leiter der anderen Bildungseinrichtungen hier in der Region, weil es da also viel Zusammenarbeit gibt, viel Abstimmung, da gibt es auch ein kreisweites Gremium, das ist der Arbeitskreis der Weiterbildungsträger, [...]" (Interview Feldberg, Herr Dr. Müller, Z. 106-108)

Betrachtet man die Dimensionen im Überblick bezogen auf eine konkrete Fallorganisation, die VHS Neustadt, lässt sich zeigen, dass sowohl die staatliche Input-Orientierung als auch die organisationale Selbststeuerung von großer Bedeutung sind. Die staatliche output-orientierte Steuerung sowie die Steuerung durch die Profession ist eher von mittlerer Bedeutung, während Kooperation kaum eine und Konkurrenz gar keine Bedeutung in der Steuerungsstruktur zu haben scheinen.

Mit dieser ersten analytischen Anwendung lässt sich vor allem verdeutlichen, was das Modell leistet. Konkret wird mittels des Modells die Struktur der Steuerung von öffentlichen Weiterbildungsorganisationen entlang von sechs Dimensionen abbildbar. Damit wird es möglich, die unterschiedlichen, mithin auch neuen, steuernden Akteure in der Umwelt von Volkshochschulen in eine zusammenhängende Betrachtung zu integrieren und ihren Beitrag für die Steuerung der Organisation in Relation zu anderen Akteuren kenntlich zu machen.

Das Modell eröffnet auch, die Bedeutung von zwei Dimensionen im unmittelbaren Vergleich zu analysieren. Des Weiteren lassen sich aber auch Interaktionen zwischen den Dimensionen erkennbar machen: So scheint in einem der Fälle allgemeiner Konsens darüber zu bestehen, dass die internen Zielvereinbarungen (organisationale Selbststeuerung) Räume für autonomes professionelles pädagogisches Handeln schaffen (Professionsdimension). Schließlich lassen sich mit dem Modell auch interorganisationale Vergleiche der Steuerungsstrukturen anstellen.

6 Fazit

Abschließend sollen nun Anschlussperspektiven aufgezeigt werden. Vor dem Hintergrund von Veränderungen in der öffentlichen Weiterbildung erhalten Fragen der Steuerung eine besondere Relevanz. Aus den im Rahmen des Projektes GLOW erhobenen Daten ist ein Steuerungsmodell mit sechs Dimensionen entfaltet worden, mit Hilfe dessen unterschiedliche Governance-Regime von öffentlichen Weiterbildungsorganisationen abgebildet werden können. Somit wird deutlich, dass in einer vermeintlich homogenen Gruppe von Organisationen wie Volkshochschulen nicht nur beachtliche interorganisationale Unterschiede bestehen, sondern auch, worin genau diese mit Blick auf Steuerung bestehen. Insofern kann das entwickelte Modell als komplementär zu bestehenden Strukturmodellen verstanden werden, es ergänzt auf der Strukturebene vollzogene Unterscheidungen. Zudem ermöglicht es, die eingangs skizzierten Veränderungs- und Steuerungsimpulse, die auf Weiterbildungsorganisationen wirken, zu systematisieren.

Als Anschlussperspektive eröffnet sich die Operationalisierung der einzelnen Dimensionen des Modells für eine quantitative Untersuchung. Ein entsprechend entwickeltes Erhebungsinstrument könnte sodann eigesetzt werden, um die Governance von öffentlichen Weiterbildungsorganisationen in der Breite zu untersuchen und Steuerungstypen der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen zu identifizieren.

Des Weiteren ist deutlich geworden, dass mit dem Modell zunächst nur Geltung für das Segment der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen beansprucht werden kann. Ein weiterer anschließender Schritt könnte vorsehen, die Übertragbarkeit auf andere Segmente der Weiterbildung, je nach Strukturmodell etwa andere Reproduktionskontexte oder andere Trägergruppen, zu untersuchen und sich so einem Steuerungsmodell anzunähern, das den gesamten Weiterbildungsbereich abbilden kann. Zudem ließe sich das Steuerungsmodell auch in der international-vergleichenden Weiterbildungsforschung zur Kennzeichnung von international unterschiedlichen Steuerungsregimen einsetzen.

Literatur

Alke, Matthias (2015): Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen. Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, Herbert (2015): Governance- Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Abs, Hermann J./Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-63.

Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Tobias/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, Herbert/Soukup-Altrichter, Katharina (2008): Changes in Educational Governance through more autonomous Decisionmaking and in-school curricula? In: International Journal of Contemporary Sociology, 45, 2, pp. 33-48.

Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2007): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition.

Bruns, Henrik/Schemmann, Michael (2009): Der Einfluss der Europäischen Union auf den Weiterbildungssektor- zwischen Steuerung und Governance. In: Außerschulische Bildung, 4, S. 360-367.

de Boer, Harry/Enders, Jürgen/Schimank, Uwe (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, Dorothea (Ed.): New Forms of Governance in Research Organizations. Dordrecht: Springer VS, pp. 137-152.

Deutscher Volkshochschul-Verband (2017): Die Marke VHS – Ergebnisse der bundesweit ersten repräsentativen Bekanntheits- und Imageumfrage. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/4_Service/VHS_Marke/Final_Imagezumfrage_Flyer_170817_V2.pdf (Zugriff: 04.06.2019).

Dietrich, Stephan/Fuchs- Brüninghoff, Elisabeth(1999): Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt: DIE.

Euringer, Caroline (2016): Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Feld, Timm C. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Flick, Uwe (2011): Das episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273-280.

Forneck, Hermann J./Klingowsky, Ulla/Kossak, Peter (Hrsg.) (2005): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihre Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Franz, Melanie (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer VS.

Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (2009): Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in der Weiterbildung – Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In: Lange, Ute/ Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolf (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319-337.

Gieseke, Wiltrud (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Hartz, Stefanie (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (1. Aufl.).

Herbrechter, Dörthe/Schemmann, Michael (2019): Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Educational Goverance, Band 43. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-199).

Hinzen, Heribert/Meilhammer, Elisabeth (2018): Bildung und Erziehung. 100 Jahre Volkshochschule. In: Bildung und Erziehung, 71, 2, S. 125-136.

Jenner, Annabel (2018): Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Kaiser, Armin (2003): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München u.a.: Luchterhand.

Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-55.

Mayntz, Renate (2009): Zur Selektivität der steuerungstheoretischen Perspektive. In: ders. (Hrsg.): Über Governance. Insitutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 29-40.

Meisel, Klaus (2008): Steuerung öffentlicher Weiterbildungsorganisationen bei paradoxen Anforderungen. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233-250.

Nuissl, Ekkehard/Dollhausen, Karin (2011): Kulturen der Programmplanung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57, 1, S. 114-129.
Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske+ Budrich.
Schemmann, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierung und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld: Bertelsmann.
Schemmann, Michael (2015): Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Educational Governance, Band 17. Wiesbaden: Springer, S. 109-126.
Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231-260.
Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (2019): 100 Jahre VHS: Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Siebert, Horst (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Konstruktivistische Perspektiven (Grundlagen der Weiterbildung). Augsburg: ZIEL.
Wissmann, Constantin (2013, 28. November): Töpfern war gestern. Volkshochschulen haftet immer noch ein altbackenes Image an. Zu Unrecht! Ein Besuch in Potsdam. https://www.zeit.de/2013/49/volkshochschule-fortbildung-weiterbildung/seite-2 [Zugriff: 03.06.2019].
Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen u.a.: Budrich.

Katharina Maag Merki

Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?

1 Einleitung

Die Qualität eines Systems zur Steuerung des Bildungswesens muss sich daran messen, inwiefern es das Lernen der Schüler*innen fördert, so dass diese die komplexen Bildungsziele erreichen können, inwiefern es die verschiedenen schulischen Akteure darin unterstützt, Lernumgebungen zu gestalten, die für das Lernen der Schülerinnen und Schüler förderlich sind und inwiefern dadurch Chancengleichheit in der Erreichung der Bildungsziele gewährleistet wird. Das Erreichen dieser Ziele ist ohne Zweifel anspruchsvoll und kann einzig im Verbund mit verschiedenen Strategien und Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems realisiert werden. Dabei spielen Steuerungsansätze, neben anderen Faktoren, eine nicht zu vernachlässigende Rolle, da je nach Ausgestaltung dieser Steuerungsansätze produktivere oder weniger produktive Effekte erwartet werden können (Maag Merki 2016). Die Frage stellt sich somit, welche Strategien und Maßnahmen besonders funktional sind, um die Qualitätsentwicklung des Bildungssystems zu unterstützen.

Angesichts der hohen Relevanz des Unterrichts und der Kompetenzen der Lehrpersonen für das Lernen der Schüler*innen (Lipowsky/Bleck 2019) wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass Strategien dann zur Erreichung der Bildungsziele erfolgreich sein werden, wenn damit eine Stärkung der Fähigkeiten der Lehr-/Fachpersonen und Schulleitungen für eine systematische Qualitätsentwicklung des Unterrichts erreicht werden kann. Oder anders formuliert: Ein wesentliches Ziel von Steuerungsstrategien sollte sein, die Kapazitäten von Schulen in Bezug auf Unterrichts- und Lernentwicklung auf personaler, interpersonaler und organisationaler Ebene zu stärken (Maag Merki 2017). Denn der Faktor „Schule" lässt sich zwar in Bezug auf das Erreichen von Leistungszielen der Schüler*innen einzig als distaler Einflussfaktor identifizieren (Hattie 2009, Scheerens 2016). Er wird aber zu einem der proximalen Einflussfaktoren, wenn die *Entwicklung der Leistungen der Schüler*innen* sowie die

Entwicklung der Qualität der Schule in den Blick genommen werden (z.B. Hallinger/Heck 2010/2011, Klieme/Steinert 2008).

Schule als pädagogische Handlungseinheit (Fend 1988) erhält damit in der Erreichung der formulierten komplexen Ziele eine besondere Bedeutung. Falls Steuerungssysteme einen Beitrag zur Verbesserung der Zielerreichung leisten sollen, dann sollten sie somit ihren Wirkfokus auf die Steigerung der Kapazitäten der schulischen Akteure in den Schulen lenken. Dabei müssen sie allerdings die komplexen Bedingtheiten schulischen Handelns in Rechnung stellen.

Zum einen ist es für die Auseinandersetzung mit der Frage nach produktiven Steuerungsansätzen zentral zu berücksichtigen, wie Schulen und ihre Akteure, namentlich Schulleitungen sowie Lehr- und Fachpersonen, lernen und die eigenen Kompetenzen sowie den Unterricht weiterentwickeln können und welche Faktoren ihr Lernen unterstützen. Ohne die Berücksichtigung dieser Entwicklungs- und Lernprozesse sowie der Bedingungsfaktoren werden Steuerungsansätze mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht die gewünschten Effekte erreichen können, auch nicht jene, die unter günstigsten Bedingungen erreicht werden könnten.

Zum andern ergeben sich diese Bedingtheiten aus den Grundmechanismen und Dynamiken schulischen Handelns, so beispielsweise aus der nur begrenzten Technologisierbarkeit von Bildung (Rolff 1993) oder aus den herausforderungsreichen mikropolitischen Prozessen in schulischen Organisationen (Altrichter/Moosbrugger 2015). Diese Grundmechanismen werden den Zusammenhang zwischen spezifischen Steuerungsansätzen und dem Erreichen der Bildungsziele moderieren, was unweigerlich zu einer Relativierung möglicher Wirkhoffnungen führt.

Das Ziel dieses Beitrags ist somit, der Frage nach dem Zusammenhang von Bildungssteuerung und Schulentwicklung über zwei Analyseschritte nachzugehen. So wird zunächst herausgearbeitet, wie Schulen und ihre Akteure lernen und die Qualität ihrer Arbeit weiterentwickeln können. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Regulation von Schulentwicklungsprozessen als zentraler Mechanismus für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis gelegt (Maag Merki et al. im Druck). Schulentwicklung wird dabei als ein systematischer, zielgerichteter und selbstreflexiver Prozess der Auseinandersetzung mit internen und externen Anforderungen und Beurteilungen verstanden mit dem Ziel, die schulischen Prozesse sowie die Förderung von Schüler*innen zu verbessern (Maag Merki 2008).

Darauf aufbauend werden im zweiten Teil des Beitrags Anforderungen an Governance-Systeme zur Frage formuliert, wie Steuerungsansätze konzipiert werden könnten, damit sie im Dienste der Schulentwicklung eine Chance haben, Lernen von Schüler*innen zu befördern.

2 Wie lernen Schulen? Ein theoretisches Rahmenmodell von Regulation von Schulentwicklungsprozessen

Spätestens seit den Arbeiten von Argyris and Schön (1996) oder Senge (1990) zu lernenden Organisationen und der Annahme, dass nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen als kollektive Akteure lernen können, zeigt sich eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage, wie entsprechende kollektive Lernprozesse, neben dem individuellen Lernen, zu ver-

stehen sind. In der Schulentwicklungsforschung wurde das Konzept aufgenommen und Diskussionen um ‚Lernende Schulen' (Schratz/Steiner-Löffler 1999) sowie um *Professional Learning Communities* (Bonsen/Rolff 2006, Stoll/Louis 2007), *Learning Communities* (Mitchell/Sackney 2011) oder *teacher communities* (Vangrieken et al. 2017) haben sich in den letzten Jahren intensiviert. Darüber hinaus sind auch Forschungen zu *informal learning* oder *workplace learning* (Kyndt et al. 2016, Messmann/Mulder 2018, Widmann/Mulder/ Köning 2018) zentral, um zu verstehen, wie Lernen in Schulen erfolgt bzw. unterstützt werden kann.

2.1 Lernen in Organisationen als Reflexions-Prozess

Wesentliches Element in diesen Konzepten ist, dass individuelles und kollektives Lernen in Organisationen als Feedback- und Reflexions-Prozesse die Weiterentwicklung der Praxis beeinflussen. Zwar decken sich die Konzepte nur teilweise, da sie unterschiedlichen Theorietraditionen zugeordnet werden können. Allerdings konnten Nguyen, Fernandez, Karsenti, und Charlin (2014) auf der Basis eines *systematic review* wesentliche Überschneidungen identifizieren, die es zulassen, fünf Kernelemente von Reflexion herauszuarbeiten. Reflexion kann damit verstanden werden als "the process of engaging the self in attentive, critical, exploratory and iterative interactions with one's thoughts and actions, and their underlying conceptual frame, with a view to changing them and with a view on the change itself" (Nguyen et al. 2014: 1182).

Dieses Verständnis von Reflexion ist interessant, da damit nicht nur formalisiertes Lernen, beispielsweise in Weiter- und Fortbildungen, sondern auch informelles Lernen in den Blick genommen wird. Informelles Lernen entspricht einem nicht zwingend geplanten und systematisierten Reflexionsanlass im alltäglichen Handeln der Akteure in der Schule (Kyndt et al. 2016, Meredith et al. 2017, Vangrieken et al. 2017).

2.2 Lernen in Organisationen als Zusammenspiel von individuellem, interpersonellem und organisationalem Lernen

Dieses theoretische Verständnis braucht allerdings eine mehrebenenanalytische Erweiterung, wie dies in den Konzepten von Argyris and Schön (1996) oder Senge (1990) als individuelles und kollektives Lernen bereits integriert ist. Allerdings sind diese Konzepte zu undifferenziert, da reflexives Lernen in Schulen nicht nur individuell oder kollektiv in der gesamten Schule, sondern auch in formellen und informellen Subgruppen realisiert werden kann. Diese Subgruppen, beispielsweise Jahrgangsteams oder Schulentwicklungsgruppen, sind oftmals relativ unabhängig voneinander positioniert und stehen in einer komplexen, eher netzwerkartigen, teils aber auch hierarchischen Beziehung zueinander (Weick 1976). Darüber hinaus sind Lehrpersonen oftmals Mitglied in unterschiedlichen Subgruppen, was den Grad an Komplexität für die Analyse von schulischem Lernen erhöht. Insofern ist der Ansatz von Mitchell und Sackney (Mitchell/Sackney 2011) zu *learning community* interessant, bei dem nicht nur der Fokus auf Personen und Organisationen, sondern auch auf Subgruppen innerhalb von Schulen gelegt wird.

Wird analysiert, wie die konkreten schulischen Reflexionsprozesse konzipiert werden, so bleiben die jeweiligen Konzepte eher vage, was sich auch in der aktuellen Forschungsliteratur zu reflexivem Handeln in Schulen bestätigt (vgl. z.B. Kyndt et al. 2016). Argyris and Schön (1996: 20) beispielsweise verstehen Lernen in Organisationen als das Zusammenspiel von *single-loop learning* ("that changes strategies of action or assumptions underlaying strategies in ways that leave the values of a theory of action unchanged”), *double-loop learning* (“that results in a change in the values of theory-in-use, as well as in its strategies and assumptions” (ebd.: 21)) und *deutero learning* (“to discover and modify the learning system that conditions prevailing patterns of organizational inquiry” (ebd.: 29)).

Nach Mitchell and Sackney (2011) erfolgt Lernen in *learning communities* als Wissenskonstruktion, wobei professionelle Narratives von Individuen und Gruppen dekonstruiert und rekonstruiert werden und damit die individuelle, interpersonelle und organisationale Praxis über die schulinterne und –externe Suche von neuen Wissensinhalten weiterentwickelt wird. Wissenskonstruktion ist damit “a natural, organic, evolving process that develops over time as people receive and reflect on ideas in relation to their work in the organization” (ebd.: 40).

Beiden Konzepten gelingt es zu wenig, die einzelnen Analyse- und Reflexionsschritte genügend detailliert zu identifizieren, um sie als Basis für das Verstehen von Schulentwicklung nutzen zu können. Insbesondere fehlt ein ausdifferenziertes Verständnis, wie bisherige Praxis aufgrund welcher Prozesse modifiziert und den neuen Gegebenheiten und Anforderungen angepasst werden kann.

2.3 Kognitive, metakognitive und motivational-emotionale Regulationsprozesse zur Weiterentwicklung der schulischen Praxis

Eine größere Konkretisierung und ein vertieftes Verständnis schulischen Lernens könnte hingegen dann erreicht werden, wenn Konzepte des selbstregulierten Lernens (Hadwin/Järvelä/ Miller 2011, Panadero 2017, Winne/Hadwin 1998), wie sie für das Analysieren von Lernprozessen von Schüler*innen verwendet werden, auch für das Verstehen von individuellen und kollektiven Lernprozessen in Schulen herangezogen werden. Indem nicht nur die Reflexionsprozesse bezüglich aktueller oder bisheriger Praxis fokussiert werden, sondern verstärkt auch die kognitiven, metakognitiven und motivational-emotionalen Regulationsprozesse für die Weiterentwicklung der konkreten Praxis auf individueller, interpersonaler und organisationaler Ebene in den Blick geraten, ermöglicht dies, besser zu verstehen, warum individuelle oder kollektive Reflexionsprozesse für die Adaption und Modifikation schulischen Lernens erfolgreich oder weniger erfolgreich sind, an welchen „Stellen“ im Regulationsprozess sich Probleme zeigen (z.B. Mediations-, Produktions- und Nutzungsdefizit (Lehmann/ Hasselhorn 2009)) oder wie die Qualität von Regulation verbessert werden kann. Dies ist umso bedeutsamer, als dass gerade Schulen ein großes Problem damit haben, mit den durch die unterschiedlichen Steuerungsinstrumente bereitgestellten Informationen (z.B. Rückmeldungen aus Leistungsvergleichsstudien oder Schulinspektionen) produktiv umzugehen (Altrichter/Moosbrugger/Zuber 2016).

2.4 Individuelle, interpersonelle und organisationale Regulation von Schulentwicklung

Regulation erweitert damit das Verständnis von Reflexion insofern, als dass die individuellen und kollektiven Verarbeitungsprozesse sowie die Strategien der Weiterentwicklung präziser konzipiert werden. Unter Berücksichtigung der komplexen Akteurskonstellationen in Schulen sowie in Anlehnung an Argyris and Schön (1996), Mitchell und Sackney (2011) sowie Winne und Hadwin (1998) definieren Maag Merki et al. (im Druck) somit Regulation als

> “the (self-) reflective individual, interpersonal, and organisational identification, analysis, and adaptation of tasks, dispositions, operations, and standards and goals by applying cognitive, metacognitive, motivational-emotional, and resource-related strategies. Regulation means to reconstruct and deconstruct the current practices and subsequently to further develop the practices by searching for and constructing new knowledge in order to increase the support and learning success of the students”.

Regulation wird als ein sozial konstruierter und situierter Prozess verstanden, der individuell und kollektiv in die tägliche Arbeit und Routinen der schulischen Akteure eingebettet ist (Camburn 2010, Day/Sachs 2004, Gutierez 2015, Järvelä/Volet/Järvenoja 2010, Järvenoja/Järvelä/Malmberg 2015). Regulation schulischen Lernens wird dann notwendig, wenn bisherige Routineprozesse in der Schule nicht mehr geeignet sind, die entsprechenden Ziele zu erreichen oder Herausforderungen wahrgenommen werden, die modifiziertes Handeln erforderlich machen.

Regulationsprozesse lassen sich entlang des Dreischritts *identification, analysis, and adaptation* beschreiben, wobei die drei Schritte nur idealtypisch voneinander getrennt, in der Realität aber eng ineinander verwoben sind. Dabei wird in einem ersten Schritt ein bestimmter Gegenstand, z.B. ein methodisches Vorgehen, Probleme in der Förderung von Schüler*innen oder die Kooperationspraxis zwischen Lehrpersonen, identifiziert und sichtbar gemacht, indem der Blick explizit auf diesen Gegenstand gelenkt wird ("*identification*").

Dieses Sich-Bewusst-Werden eines Prozesses oder eines Inhaltes ist zunächst beschreibend. Durch Interperations- und Wahrnehmungsprozesse sowie durch die Analyse des Gegenstandes entlang bestimmter Kategorien oder Normen im Sinne eines sense-making-Prozesses (Weick 1995) führt dies im zweiten Schritt aber zu einem gewichteten Verständnis über diesen Gegenstand ("*analysis*"), wobei Stärken und Schwächen identifiziert und mögliche Ziele für eine mögliche Weiterentwicklung der Praxis festgelegt werden.

Darauf aufbauend fokussiert der letzte der drei Schritte die Weiterentwicklung der analysierten Praxis ("*adaptation*"). Hierzu gehört beispielsweise, dass mit anderen Lehrpersonen neue Ideen und Ansätze für die eigene Praxis diskutiert und Erfahrungen darüber ausgetauscht werden, wie andere mit Disziplinproblemen im Unterricht umgehen oder die Lehrpersonen lesen Praxisliteratur, um das eigene Wissen über funktionale oder weniger funktionale Unterrichtsentwicklungsstrategien zu erweitern. Neben dem Sammeln von Ideen über eine mögliche alternative Praxis ist aber insbesondere auch das konkrete Ausprobieren und Experimentieren neuer oder modifizierter Ansätze, und, falls sich eine entsprechende erfolgreiche Praxis zeigt, eine nachhaltige Implementation dieser Praxis für den Schulentwicklungsprozess von zentraler Bedeutung.

Im ganzen Regulationsprozess ist die Nutzung von kognitiven, metakognitiven oder motivational-emotionalen Regulationsstrategien von zentraler Bedeutung, beispielsweise, um neues Wissen zu strukturieren oder um zentrale Erkenntnisse herauszuarbeiten, um regelmäßig zu überprüfen, ob der eingeschlagene Regulationsweg für die Zielerreichung funktional ist oder wie notwendige Motivationen bei den Lehrpersonen aufgebaut werden können, um die Ziele kontinuierlich zu verfolgen.

Zeigen sich die gewünschten Resultate nicht, so können Regulationsstrategien in vier verschiedenen Bereichen ansetzen: i) Aufgaben, ii) Standards und Zielen, iii) Dispositionen und iv) Operationen:

i. Entsprechend dem rekursiven Regulationsmodell nach Winne und Hadwin (1998) stellen die zu realisierenden *Aufgaben* eine relevante Einflussgröße auf den Regulationsprozess dar. Hinsichtlich der Schulentwicklungsthematik können dies beispielsweise Aufgaben im Zusammenhang mit Reformvorhaben im Unterricht, die Einführung neuer methodischer Verfahren oder eines neuen Kooperationsmodells sein, aber auch eine sich verändernde Zusammensetzung der Schüler*innen in einer Schule, die zu neuen Herausforderungen im Unterricht führen. Die Regulation von Aufgaben bedeutet dabei beispielsweise, die Inhalte der Aufgaben besser herauszuarbeiten, die Inhalte zu modifizieren, wenn die Aufgabe insgesamt zu groß oder komplex ist oder der „soziale Ort" der Aufgabe, nämlich, wer für die Bearbeitung einer Aufgabe verantwortlich ist, zu modifizieren, indem beispielsweise die Aufgabe nicht mehr nur als eine Aufgabe von einzelnen Lehrpersonen, sondern als Aufgabe der gesamten Schule (z.B. disziplinäre Schwierigkeiten) interpretiert wird.

ii. Die Regulation von *Standards und Zielen* ist in Anlehnung an die Theorien von Argyris und Schön (1996) und Winne und Hadwin (1998) ein zentraler Regulationsbereich. So kann in einem Schulentwicklungsprozess die Notwendigkeit entstehen, nicht nur einzelne Strategien, sondern auch die "theory-in-use" bzw. die Normen und Werte zu modifizieren (Argyris/ Schön 1996), bezüglich der Ziele und Standards eine größere Klarheit zu erhalten, die Anforderungen allenfalls zu reduzieren oder Zwischenziele festzulegen, um die Chance auf die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben zu erhöhen.

iii. Besonders aufgrund des Selbstregulationstheorie nach Winne und Hadwin (1998) wird deutlich, dass bestimmte *Dispositionen* zentrale Voraussetzungen für die Regulation des Entwicklungsprozesses sind, diese somit modifiziert und den neuen Gegebenheiten angepasst werden müssen, wenn der Entwicklungsprozess nicht wie gewünscht erfolgt. Unter Dispositionen sind Motivationen oder (Meta-)Kognitionen der Akteure gemeint. Die Regulation der Dispositionen zeigt sich beispielsweise darin, dass gezielt Strategien eingesetzt werden, um die Motivationen oder Emotionen der Lehrpersonen bezüglich der Realisierung eines Reformansatzes zu stärken. Darüber hinaus bedeutet die Regulation der Dispositionen den Aufbau des metakognitiven Wissens über die Aufgabe, aber auch des Wissens über mögliche Regulationsstrategien, um diese zielfunktional einsetzen zu können.

iv. Der vierte Regulationsbereich bezieht sich auf die eingesetzten Strategien und Methoden („*Operationen*“) zur Realisierung schulischer Aufgaben (z.B. Unterrichtsmethoden oder Kooperationsstrategien) und zur Regulation der konkreten Praktiken in der Schule (z.B. kognitive und metakognitive Strategien). Während der erste Bereich die konkreten Praktiken im Schulalltag in den Blick nimmt bzw. diese analysiert und weiterentwickelt, wird im zweiten Bereich im Sinne einer Metaperspektive der individuelle oder kollektive Modus der Regulation bzw. des "learning system" (Argyris/Schön 1996) an sich analysiert und gegebenenfalls modifiziert. Dabei kann beispielsweise festgestellt werden, dass die bisherigen Regulationspraktiken zu einseitig auf einzelne Regulationsbereiche fokussiert wurden, ohne dass die Ziele oder Standards in den Blick genommen wurden oder eine angemessene Tiefe der Analyse erreicht worden ist;

oder dass einzig die bisherige Praxis untersucht worden ist, aber in der Schule keine Strategien bestehen, um neue Unterrichtsmethoden oder Kooperationspraktiken zu entwickeln und dann in der Schule verbindlich einzusetzen.

Ein in diesem Sinne komplexes Verständnis von Schulentwicklung als Regulationsprozess ist bislang in der Schulentwicklungsforschung kaum untersucht worden. Allerdings zeigen Studien, die Teilprozesse von Regulation analysiert haben, dass diese Prozesse relevant sind, um die Qualität der Schulen weiterzuentwickeln und das Lernen der Schüler*innen zu fördern (z.B. Hopkins et al. 2014, Kyndt et al. 2016, Messmann/Mulder 2018, Stringfield/ Reynolds/Schaffer 2008). Damit stellt sich die Frage, wie die Regulationsfähigkeiten der Akteure in den Schulen gefördert werden können und inwiefern dies über Steuerungsstrategien im Bildungswesen erreicht werden kann.

3 Educational Governance im Dienste der Schulentwicklung: Zentrale Merkmale eines Steuerungskonzeptes zur Unterstützung von Regulationsprozessen in Schulen

Forschungen zur Frage, wie Schulentwicklung unterstützt werden kann und was mögliche Bedingungen des Gelingens sind, sind in den letzten 40 Jahren stark vorangetrieben worden. In dem Sinne lassen sich zentrale Faktoren benennen, die einen bedeutsamen Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse haben (Emmerich/Maag Merki 2014), beispielsweise die externe Unterstützung durch Fachpersonen, die Schulleitung als change agent oder die Schulentwicklungskapazität von Schulen (z.B. Hallinger/Heck 2010, 2011, Maag Merki 2017). Das Educational Governance-System eines Bildungswesens kann dabei nur als einen, aber durchaus wichtigen Faktor identifiziert werden. So steht das Governance-System und der damit zusammenhängende soziale Druck im System in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Handeln in Schulen (Maag Merki 2016). Nachfolgend soll nun entlang der einzelnen Regulationsschritte skizziert werden, wie das Lernen in Schulen gefördert werden kann. Die zentrale Argumentation lautet, dass Governance-Systeme, die einen starken Fokus auf Entwicklungsunterstützung der einzelnen Schulen legen, ein höheres Potenzial haben, die Kapazitäten der Schulen in Bezug auf eine erfolgreiche Regulation und Weiterentwicklung der bisherigen Praxis zu unterstützen, als wenn Schulen sehr stark in ein System von Schulaufsicht und Beurteilung eingebunden sind.

3.1 Unterstützung des Schrittes „Identifikation“

Angesichts der sehr unterschiedlichen Themen, aufgrund derer Schulen in einen gezielten Schulentwicklungsprozess einsteigen (müssen), zeigen sich auch unterschiedliche Herausforderungen an das explizite Zur-Verfügung-Stellen von „Informationen". Die Frage ist, wer kann was beobachten, welche Aspekte können durch schulinterne Personen wie Lehrpersonen oder Schulleitungen sichtbar gemacht werden und welche Aspekte durch schulexterne Personen und Institutionen wie beispielsweise die Schulinspektion.

Das Verständnis von Regulation als Instrument der Weiterentwicklung der schulischen Praxis basiert auf der Fokussierung und Analyse alltäglicher schulischer Prozesse. Diese können einzig durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem konkreten schulischen Handeln vor Ort erfasst werden. Das alltägliche Handeln muss somit Gegenstand der Analysearbeit in den Schulen und durch die Akteure der Schule selber sein – allenfalls punktuell ergänzt durch schulexterne Personen wie Beratungspersonen oder *critical friends*, die durch Besuche in der Schule in die Lage kommen, situativ Rückmeldungen zu schulischen Praktiken zu geben. Schulexterne Akteure wie Schulinspektionen können hingegen Instrumente der Datenerfassung und –Rückmeldung vor allem zur Erfassung von generalisierten oder habitualisierten Prozessen einsetzen. Diese bieten den Schulen die Chance, die Selbstbeurteilungen an den Fremdbeurteilungen zu spiegeln; sie ergänzen somit den innerschulischen Blick, ohne dass sie diesen aber ersetzen können. Mit Fokus auf die Regulationsprozesse in den Schulen könnte ein besonderer Schwerpunkt dieser Rückmeldungen sein, der Schule Fremdeinschätzungen bezüglich des *deutero learning*, also des Lernsystems einer Schule (Argyris/Schön 1996), zur Verfügung zu stellen.

Schulexterne Akteure können zudem in Anlehnung an das Subsidiaritätsprinzip dort unterstützend wirken, wo Schulen aufgrund begrenzter fachlicher Kompetenzen oder sachlicher Ressourcen nicht in der Lage sind, Informationen zu bestimmten Aspekten einzuholen. Besonders auffallend ist hier der Bedarf an schulübergreifenden Beurteilungen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler*innen. Diese Informationen sind für die Lehrpersonen und Schulleitungen von großer Bedeutung, da sie ihnen die Grundlage für die Einschätzung geben, inwiefern die realisierten Praktiken in Schule und Unterricht funktional für das Lernen der Schüler*innen sind und inwiefern die Beurteilungsmechanismen in der eigenen Schule kriterial verankert und klassen- und schulübergreifend valide sind. Während es für die einzelne Schule möglich ist, die Qualität der Beurteilungen klassenübergreifend über Schulentwicklungsprozesse wie dem „Gemeinsamen Prüfen“ (Holmeier/Maag Merki/Hirt 2017) in den Blick zu nehmen, sind sie besonders darauf angewiesen, durch externe Instrumente Informationen im Vergleich zu anderen Schulen zu erhalten.

Allerdings ist angesichts des Potenzials dieser vergleichenden Instrumente für Klassen- und Schulvergleiche und Rankings (sowohl bezüglich schulischer Prozesse wie auch bezüglich der Kompetenzen der Schüler*innen) zwingend sicherzustellen, dass diese Informationen als Diagnose- und nicht als Selektionsinstrumente, weder für Schüler*innen noch Lehrpersonen und Schulen, eingesetzt werden (Maag Merki 2016). Adressat dieser Informationen ist somit insbesondere die Schule und allfällige Akteure, die die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen, und kaum die Schulaufsicht.

3.2 Unterstützung des Schrittes „Analyse“

Die Herausforderungen für die Schulen in diesem zweiten Schritt zeigen sich zweifach. Zum einen müssen sie in der Lage sein bzw. darin unterstützt werden, spezifische Prozesse, Aspekte oder Ergebnisse interpretieren zu können, zu verstehen, wie diese zustande gekommen sind und welches die Ursachen sind für allfällige nicht zufriedenstellende Resultate. Zum anderen sind Lehrpersonen und Schulleitungen zunehmend gefordert, nicht nur „ein singuläres“ Ergebnis reflexiv zu bearbeiten, sondern Ergebnisse aus unterschiedlichen Informationsquellen, z.B. aus schulinternen Analysen, aus schulexternen Rückmeldungen oder aus

schulvergleichenden Tests, integral zu analysieren. Unter der Annahme, dass diese Ergebnisse kaum immer konsistent sind und sich teilweise auch widersprechen, müssen Lehrpersonen und Schulleitungen somit Analyse-, Reflexions- und Informationsverarbeitungsstrategien einsetzen, damit aus Informationen tatsächlich Lernen und Weiterentwicklung wird. Dass dies ein anspruchsvoller Prozess ist, zeigt sich darin, dass datenbasiertes Lernen in den Schulen bislang nur marginal und wenig effektiv für eine Qualitätsentwicklung der schulischen Prozesse umgesetzt wurde (Altrichter et al. 2016).

Ein funktionales Unterstützungssystem für die Schulen zeichnet sich somit durch mehrere Aspekte aus. So sind Rahmenbedingungen und Strukturen im Bildungssystem zu schaffen, die es den Schulen ermöglichen, Settings zu implementieren, die individuelle und kollektive *informal learning*-Prozesse (Kyndt et al. 2016) ermöglichen (z.B. Arbeitszeiten, Berufsauftrag, Anstellungsbedingungen), so dass schulintern entsprechenden Kapazitäten aufgebaut werden können (Mitchell/Sackney 2011). Weiterbildungs- und Fortbildungsinstitutionen sollten in enger Verzahnung mit den schulischen Bedürfnissen Angebote bereitstellen, in denen Kompetenzen der Regulation schulischer Prozesse erworben, in die Praxis umgesetzt und gemeinsam reflektiert werden können. Individuelle Coaching- und Unterstützungsangebote, wie diese beispielsweise für die Unterrichtsentwicklung bestehen (Kreis/Staub 2009), könnten darüber hinaus helfen, punktuell und gezielt in einzelnen Situationen die Schulen darin zu unterstützen, den Analyse- und Reflexionsprozess ertragreich zu gestalten (Creemers/Kyriakides 2012). Hierbei ist Fachkompetenz auf unterschiedlichen Ebenen zentral, insbesondere in Bezug auf fachdidaktische Fragen, Fragen der effektiven Kooperation zwischen Lehrpersonen oder des Schulleitungshandelns sowie in Bezug auf Regulation.

3.3 Unterstützung des Schrittes „Adaptation“

Auch eine differenzierte und „punktgenaue" Identifikation der schulischen Praxis und eine sorgfältige Analyse der jeweiligen Stärken und Schwächen sind keine hinreichenden Voraussetzungen, damit daraus tatsächlich die Weiterentwicklung der Qualität der schulischen Praxis resultiert, die darüber hinaus für das Lernen der Schüler*innen funktional ist. In dem Sinne ist dieser dritte Schritt im Regulationsprozess von sehr großer Bedeutung. Die Frage stellt sich somit, wie neues Terrain erschlossen werden kann, wie Handlungsstrategien professionalisiert werden können, wie Ziele und Standards adäquat angepasst oder wie Aufgaben so weiterentwickelt werden können, damit daraus Qualitätsentwicklung resultiert. Auch in Bezug auf diesen dritten Schritt gehören zu den zentralen Unterstützungssystemen Weiter- und Fortbildungsinstitutionen sowie Beratungs- und Coachingfachpersonen. Der Fokus liegt beispielsweise auf dem Bereitstellen von möglichen Handlungsalternativen, z.B. in der Gestaltung von Unterricht, die in den Schulen implementiert oder bezüglich der lokalen Anfordernissen adaptiert werden. Dies wurde in den letzten Jahren umfangreich praktiziert, in dem verschiedene Reformansätze entwickelt und teils lokal begrenzt oder im großen Umfang implementiert worden sind (z.B. www.sinus-transfer.de). Die Gefahr dieser Strategien besteht allerdings darin, dass sie nicht wirklich an aktuelle Probleme einzelner Schulen und Lehrpersonen anschlussfähig sind, so dass die Passgenauigkeit explizit hergestellt werden muss, was aber zuweilen den übergeordneten Reformzielen zuwiderläuft (Emmerich/Werner 2013). Lokal funktionale(re) Ansätze hingegen ermöglichen den Akteuren vor Ort Entwicklungsprozesse mit gezieltem Fokus auf die in den Schritten 1 und 2 identifizierten Problemzonen. Hier

könnte es wesentlich sein, wenn ein *critical friend* die Prozesse der Adaptation in der Schule im Sinne einer Metaperspektive analytisch begleitet oder Schulen in Schulnetzwerken sich gegenseitig in diesem Prozess unterstützen.

4 Ausblick

Analog zum afrikanischen Sprichwort, dass für die Erziehung eines Kindes ein ganzes Dorf notwendig sei, kann zusammenfassend gesagt werden, dass für den Aufbau einer hohen Schulentwicklungskapazität ein „ganzes" Bildungssystem notwendig ist. Die einzelnen Akteure haben dabei je nach Funktion, Möglichkeiten und Kompetenzen einen je unterschiedlichen Beitrag zur Unterstützung von Schulen zu leisten.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Rolle von Schulaufsicht und Schulbeurteilungsinstanzen wie die Schulinspektion. Angesichts der Komplexität von Regulationsprozessen erscheint ein Zurücktreten gegenüber einer engen Aufsichtsausübung ratsam: Nicht „Zielvereinbarung und engmaschige Überprüfung" sollte im Zentrum stehen, sondern „Aufsicht aus Distanz" und Verantwortungsübernahme für jene Aspekte im Bildungssystem, die Voraussetzung dafür sind, damit Schulen besser werden können.

Literatur

Altrichter, Herbert/Moosbrugger, Robert (2015): Micropolitics of schools. In: Wright, J.D. (Ed.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Oxford: Elsevier (Second Edition, Vol. 21), pp. 134-140.

Altrichter, Herbert/Moosbrugger, Robert/Zuber, Julia (2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg..): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS (2. erweiterte Aufl.), S. 235-277.

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1996): Organisational learning II: Theory, method and practice. Reading, Mass: Addison Wesley.

Bonsen, Martin/Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, S. 167-184.

Camburn, Eric M. (2010): Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: An exploratory study. In: American Journal of Education, 116, pp. 463-489. doi:10.1086/653624

Creemers, Bert P. M./Kyriakides, Leonidas (2012): Improving quality in education. Dynamic approaches to school improvement. New York: Routledge.

Day, Christopher/Sachs, Judyth (Eds.) (2004): International handbook on the continuing professional development of teachers. Maidenhead: Open University Press.

Emmerich, Marcus/Maag Merki, Katharina (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen, S. 1-35.

Emmerich, Marcus/Werner, Silke (2013): Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In: Keller-Schneider, Manuela/Albisser, Stefan/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167-184.

Fend, Helmut (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Handlungsebene. In: Neue Sammlung, 28, 4, S. 537-547.

Gutierez, Sally Baicaua (2015): Teachers' reflective practice in lesson study: A tool for improving instructional practice. In: Alberta Journal of Educational Research, 6, 3, pp. 314-328.

Hadwin, Allyson F./Järvelä, Sanna/Miller, Mariel (2011): Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In: Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale H. (Eds.): Handbook of self-regulation of learning and performance. New York, Milton Park: Routledge, pp. 65-84.

Hallinger, Phil/Heck, Ronald H. (2010): Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? In: Educational Management Administration & Leadership, 38, 6, pp. 654-678.

Hallinger, Phil/Heck, Ronald H. (2011): Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. In: School Effectiveness and School Improvement, 22, 1, pp. 1-27.

Hattie, John A. C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.

Holmeier, Monika/Maag Merki, Katharina/Hirt, Carmen (2017): Gemeinsames Prüfen. Eine Fallanalyse in Gymnasien in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.

Hopkins, David/Stringfield, Sam/Harris, Alma/Stoll, Louise/Mackay, Tony (2014): School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. In: School Effectiveness and School Improvement, 25, 2, pp. 257-281.

Järvelä, Sanna/Volet, Simone/Järvenoja, Hanna (2010): Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. In: Educational Psychologist, 45, 1, pp. 15-27.

Järvenoja, Hanna/Järvelä, Sanna/Malmberg, Jonna (2015): Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. In: Educational Psychologist, 50, 3, pp. 204-219.

Klieme, Eckhard/Steinert, Brigitte (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006 Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Sonderheft 10), S. 221-238.

Kreis, Annelies/Staub, Fritz (2009): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtentwicklung im Kollegium. In: Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 26-39.

Kyndt, Eva/Gijbels, David/Grosemans, Ilke/Donche, Vincent (2016): Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. In: Review of Educational Research, 86, 4, pp. 1111-1150.

Lehmann, Martin/Hasselhorn, Martin (2009): Entwicklung von Lernstrategien im Grundschulalter. In: Hellmich, Frank/Wernke, Stephan (Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25-41.

Lipowsky, Frank/Bleck, Victoria (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? - Ein Update. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hrsg.), Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster: Waxmann, S. 219-249.

Maag Merki, Katharina (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Strukturanalyse und Interdependenzen. In: journal für schulentwicklung, 12, 2, S. 22-30.

Maag Merki, Katharina (2016): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. erweiterte Aufl.), S. 151-182.

Maag Merki, Katharina (2017): School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In: Steffens, Ulrich/Maag Merki, Kkatharina/Fend, Helmut (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2. Münster: Waxmann, S. 267-284.

Maag Merki, Katharina/Grob, Urs/Rechsteiner, Beat/Wullschleger, Andrea/Schori, Nael/Rickenbacher, Ariane (in press): Regulation activities of teachers in secondary schools: Development of a theoretical framework and exploratory analyses in four secondary schools based on time sampling data. In: Oude Groote Beverborg, Arnoud/Maag Merki, Katharina/Feldhoff, Tobias/Radisch, Falk (Eds.): Concept and design developments in school improvement research. State of the art longitudinal, multilevel, and mixed methods and their relevance for educational accountability. Cham, Switzerland: Springer.

Meredith, Chloé/Moolenaar, Nienke M./Struyve, Charlotte/Vandecandelaere, Machteld/Gielen, Sarah/Kyndt, Eva (2017): The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. In: Frontline Learning Research, 5, 2, pp. 24-35.

Messmann, Gerhard/Mulder, Regina H. (2018): Vocational education teachers'personal network at school as a resource for innovative work behaviour. In: Journal of Workplace Learning, 30, 3, pp. 174-185.

Mitchell, Cora/Sackney, Larry (2011): Profound improvement. Building learning-community capacity on living-system principles. London/New York: Routledge (Vol. 2nd. edition).

Nguyen, Quoc Dinh/Fernandez, Nicolas/Karsenti, Thierry/Charlin, Bernard (2014): What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. In: Medical Education, 48, pp. 1176-1189.

Panadero, Ernesto (2017): A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. In: Front. Psychol, 8, 422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422.

Rolff, Hans Günter. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München: Juventa.

Scheerens, Jaap (2016): Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base. Dordrecht: Springer.

Schratz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike (1999): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag (2. Aufl. ed.).

Senge, Peter M. (1990): The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization. New York: Currency Doubleday.

Stoll, Louise/Louis, Karen S. (2007): Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. Berkshire: Open University Press.

Stringfield, Sam/Reynolds, David/Schaffer, Eugene C. (2008): Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. In: School Effectiveness and School Improvement, 19, 4, pp. 409-428.

Vangrieken, Katrien/Meredith, Chloé/Packer, Tlalit/Kyndt, Eva (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. In: Teacher and Teacher Education, 61, pp. 47-59.

Weick, Karl E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, pp. 1-19.

Weick, Karl E. (1995): Sensemaking in organizations. London: SAGE Publications.

Widmann, Andreas/Mulder, Regina H./Köning, Christoph (2018): Team learning behaviours as predictors of innovative work behaviour. A longitudinal study. Innovation. doi:10.1080/14479338.2018.1530567

Winne, Philip. H./Hadwin, Allyson F. (1998): Studying as self-regulated learning. In: Hacker, D. J./ Dunlosky, John/Graesser, Arthur C. (Eds.): Metcognition in education theory and practice. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 277-304.

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance

Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA

1 Rahmung der Studie: Datafizierung und Digitalisierung von Educational Governance

Ein Kernaspekt aktueller Transformationsprozesse in Bezug auf die Steuerung von Bildungssystemen ist die wachsende Bedeutung quantifizierbarer und vor allem digitaler Bildungsdaten (Bellmann 2015, Lawn 2013, Hartong 2018a) sowie neuer Infrastrukturen zur effektive(re)n Produktion, Sammlung, Verarbeitung, Aufbereitung und Nutzung dieser Bildungsdaten in Bildungspolitik, Verwaltung und Schulpraxis (Williamson 2017, Breiter/ Jarke 2016, Hartong 2018b). Entsprechend intensiv hat sich die Bildungsforschung in den letzten Jahren mit derartigen Prozessen der *Datafizierung* – oftmals unter den Schlagworten daten- oder evidenzbasierte Bildungssteuerung – beschäftigt, wobei vor allem in der deutschsprachigen Educational Governance-Forschung (Überblick bei Maag Merki/Altrichter 2015) oftmals die Frage im Zentrum stand, wie eine möglichst effektive Produktion und Verarbeitung von Daten in Bildungspolitik, Forschung und Schule gelingen kann. Beforscht wurde etwa, ob Schul- und Verwaltungsakteure inzwischen ‚tatsächlich' vermehrt evidenz- im Sinne von datenbasiert handeln oder ob sie dabei neue Datensysteme gewinnbringend im Alltagsgeschäft nutzen (z.B. *Die Deutsche Schule* Sonderheft 01/2018). Wenngleich es dabei durchaus auch um Spannungen, Widersprüche oder unintendierte Effekte ging, die sich durch die Umstellung auf Datensysteme, -strukturen oder -prozesse ergeben (Dedering 2015, Rürup et al. 2010), so wurden diese Daten(systeme) doch meist als neuartige, objektiv(iert)e Fix-, End- oder Anhaltspunkte im Rahmen (der Veränderung) komplexer Governancekonstellationen beschrieben. Erst in den letzten Jahren – insbesondere im Kontext der zunehmenden internationalen Prominenz sogenannter *Critical Data Studies* (Überblick Iliadis/Russo 2016) –

wächst auch die Zahl kritisch-analytischer Studien, die (v.a. jenseits der Betrachtung globaler Akteur*innen wie etwa der OECD oder der EU) die Entstehung und Veränderung von Governanceräumen, Regelungsstrukturen und damit einhergehenden (wahrgenommenen) Handlungsoptionen durch digitale Daten selbst ins Zentrum der Betrachtung rücken und damit datenpositivistische Ansätze relativieren (Rürup 2018). Zu nennen ist in diesem Kontext auch eine sich in den letzten Jahren zunehmend etablierende *Global Education Industry* (GEI)-Forschung (z.B. Verger et al. 2016), die sich mit dem wachsenden Einfluss globaler EdTech[1]-Unternehmen oder neuer intermediärer Datenvermittlungsakteure auf Bildungspolitik und -praxis beschäftigt (siehe auch Hartong 2016/2019).

Das in diesem Beitrag illustrierte DFG-Forschungsprojekt „Bildungsdatenmanagement – Neue Wissens-, Interpendenz- und Einflussstrukturen im Kontext der Digitalisierung von Educational Governance“[2] (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Laufzeit 2017-2020) lässt sich als ein weiterer grundlegender Beitrag zu derartigen Forschungsinitiativen verstehen. Im Zentrum der Studie stehen dabei neue bzw. gewandelte Dateninfrastrukturen des Bildungsmonitorings in staatlichen Bildungsbehörden in Deutschland und den USA, mithilfe derer schulinterne und schulübergreifende Verwaltungsabläufe in wachsendem Maße digitalisiert, zentralisiert sowie mit Aufgaben der Beobachtung, Berichterstattung und Schulaufsicht verbunden werden.

Die Studie zeichnet sich hierbei insbesondere durch ihr mehrdimensionales Design aus. Während auf der einen Seite ausgewählte Bundesländer-/Bundesstaatenanalysen einen tiefgehenden Blick in die kulturelle, nationale bzw. kontextuelle Vielfältigkeit von Dateninfrastrukturen und Datenvermittlungsprozessen ermöglichen (Hartong/Förschler 2019), so umfasst die Studie auf der anderen Seite auch eine breiter angelegte international-intranationale Analyse der gewandelten politischen Kontexte und Akteurskonstellationen, die die zunehmende Datafizierung und Digitalisierung des Bildungsmonitorings in beiden Ländern vorantreiben. Vor allem letzterer Aspekt wird im Zentrum dieses Beitrags stehen.

2 Erläuterungen zum Projektdesign

2.1 Konzeptuelle Verortung

Das DFG-Forschungsprojekt schließt an einen wachsenden Forschungsbereich an, der global-lokale Governancetransformationen als komplexe Beziehungen zwischen Sektoren und Politikebenen bzw. öffentlichen und privaten Akteur*innen versteht, die wiederum in zunehmendem Maße durch *Dateninfrastrukturen* geprägt werden (Williamson 2017, Landri 2018, Koyama 2011). Dateninfrastrukturen (auch „data assemblages“, Kitchin/Lauriault 2014) stehen hierbei für komplexe sozio-technische Systeme, Selektions- und Regelungsstrukturen, innerhalb derer (digitale) Daten über das Bildungssystem (ggf. automatisch) generiert, organisiert, mit Bedeutung(en) versehen und schließlich mit Bildungssteuerungsprozessen verbunden werden (Sellar 2015). Dabei entstehen Dateninfrastrukturen einerseits immer im Kontext bereits existierender Governancekonstellationen, bilden aber andererseits im Sinne

1 Education Technology
2 https://www.hsu-hh.de/ggb/bdm-projekt, Projektnummer HA 7367/2-1.

neuer „geordneter Sichtbarkeiten“ (Mau 2017: 35ff) zunehmend auch eigene Formen governancerelevanter Gefüge, die wiederum die Handlungskoordination und Interdependenz von Akteur*innen im Bildungssystem gravierend verändern können, etwa indem die Relationierung von Daten geografische Grenzen gezielt überwindet (Lewis/ Lingard 2015). Der zunehmend prominente Forschungsbereich sogenannter *Critical Data Studies* (z.B. Kitchin/Lauriault 2014, Iliadis/Russo 2016, Koyama 2011, Boyd/Crawford 2012) beschäftigt sich gezielt mit diesem konstitutiv-regulativen Charakter von Daten(infrastrukturen), Software oder Algorithmen. Dabei geht es auch um die Frage, welche (neuen) *Akteurskonstellationen* die Implementation von Dateninfrastrukturen über welche Prozesse voranbringen, zu ihrer Formierung beitragen und damit deren Steuerungsrelevanz auf signifikante Weise beeinflussen (Hartong 2016). Wie wir im späteren Verlauf dieses Beitrags zeigen werden, handelt es sich hierbei um hochgradig heterogene Netzwerke und Machtbeziehungen zwischen öffentlichen (z.B. staatlichen Schulen, Behörden, Bildungsministerien, nationalen und subnationalen Regierungen) und privaten Akteur*innen (z.B. Unternehmen, Non-Profit-Organisationen, Stiftungen) sowie zwischen Akteur*innen, die gezielt über unterschiedliche Politikebenen hinweg agieren.

Schließlich geht es in der Studie auch um eine konkrete Beschäftigung mit dem „enactment“ (Ball et al. 2012) von Dateninfrastrukturen – hier in Hinblick auf das Bildungsmonitoring in staatlichen Bildungsbehörden. Ziel ist dabei ein besseres Verständnis zu erlangen für die „[…] social and interactional circumstances […] through which [digital technologies] attain their meaning(s) in education [and governmental, S.H.] settings“ (Selwyn 2013: 207). Die These lautet dabei, dass im Kontext des Bildungsmonitorings und der damit zusammenhängenden wachsenden Einbindung von digitalen Daten(technologien) neue „informatische Konstruktionstätigkeiten“ (Zorn 2011: 178) entstehen, die wiederum bestimmte Reflexionspotentiale (z.B. induzierte Selbst- und Fremdbeschreibungen), Einflusschancen, Praktiken, Sichtbarkeiten und Machtdynamiken (Easterling 2014) sowie spezifische Möglichkeitsräume der Handlungskoordination hervorbringen. Insgesamt zielt die Studie damit auf die Generierung wichtigen Grundlagenwissens zur Funktionsweise einer zunehmenden datafizierten und digitalisierten Bildungssteuerung.

2.2 Aufbau und Methodik

Im ersten Teil des DFG-Projektes haben wir uns zunächst mit den Fragen befasst, wie Implementation und Wandel von Dateninfrastrukturen des Bildungsmonitorings die Organisation der staatlichen Schulverwaltung in den letzten zwanzig Jahren verändert hat und wie sich der aktuelle Entwicklungsstand bezüglich Monitoringsystemen auf Bundesland-/Bundesstaatenebene in Deutschland und den USA darstellt. Hierbei ging es insbesondere um eine Rekonstruktion und Chronologisierung politischer Initiativen und Gesetze, um Schlüsselveranstaltungen, zentrale Akteurs- und Netzwerkkonstellationen, sowie schließlich, um ein Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowohl zwischen Deutschland und den USA, als auch zwischen Bundesländern/-staaten in den jeweiligen Nationen.

Eingebettet in die Ergebnisse dieser ersten Phase, werden im zweiten Teil der Studie (aktuell noch laufend) Dateninfrastrukturen des Bildungsmonitorings in einzelnen Bundesländern/-staaten detaillierter untersucht.[3] Zunächst steht hierbei eine Sichtung der Organisationsstruktur, der zentralen Akteur*innen, der produzierten Datentypen/-flüsse und -schnittstellen im Zentrum, die zusammen das Bildungsmonitoring ‚hervorbringen'. Hierzu zählen statistische Erhebungen und Verwaltungsdaten ebenso wie die Produktion von Leistungsdaten, sowie schließlich deren Verknüpfung, Neuzerlegung oder Transformation. Hierauf aufbauend wird das konkrete ‚doing data' im Kontext von Bildungsmonitoring-Aktivitäten innerhalb der Behörden analysiert (erste Ergebnisse bei Hartong/Förschler 2019) und damit auch, ob und wie bestimmte digitale Daten(instrumente) und -vermittlungsprozesse[4] die Wahrnehmung und Verortung/Relationierung von Schule bzw. die wahrgenommenen Handlungsoptionen für Steuerung verändern.

Methodisch basieren die Falluntersuchungen zum einen auf leitfadengestützten narrativen Interviews mit Mitarbeiter*innen der Behörden.[5] Zum anderen wurde für jeden Fall eine Dokumentensammlung erstellt und kategoriengeleitet analysiert. Die Dokumente umfassten dabei Organigramme, Tätigkeitsberichte, Beschreibungen von und Anleitungen zur Nutzung einzelner Monitoringinstrumente bzw. digitaler Datenplattformen, Produktportfolios von Softwareherstellern oder Pressematerial.

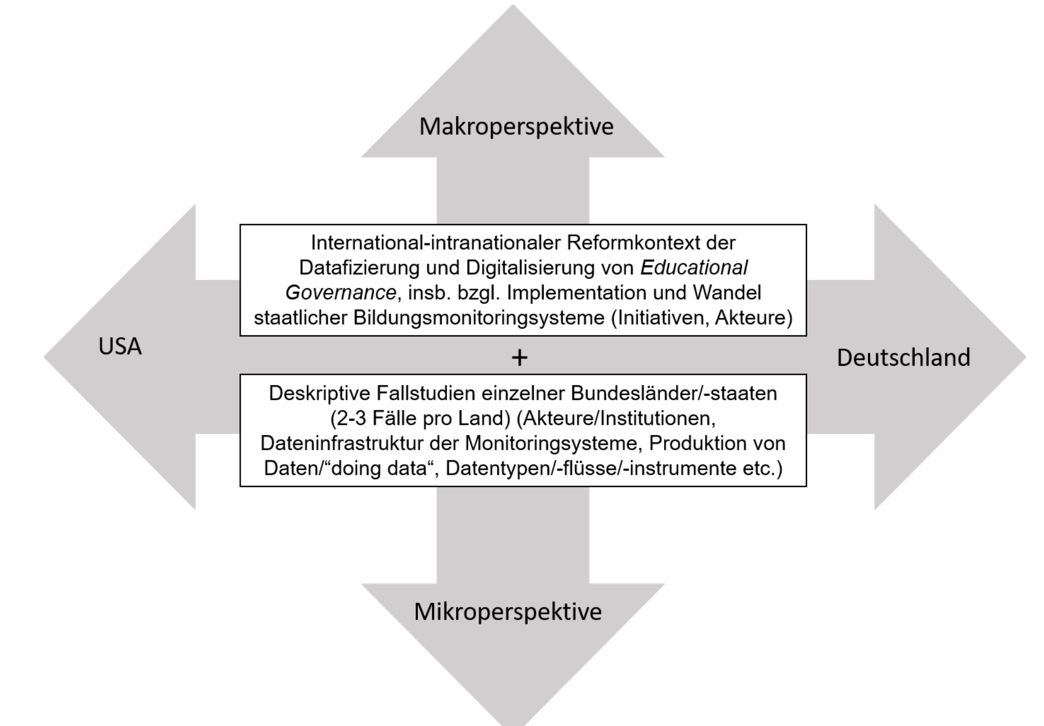
Beide Projektphasen sind schließlich durch einen kontinuierlichen Prozess des fallinternen und -übergreifenden Vergleichens charakterisiert, sowohl der zwei analysierten Nationen, als auch der Bundesländer/Bundesstaaten, einzelner Datensystemstrukturen/-praktiken oder Akteurskonstellationen (siehe Abbildung 1). Hierdurch wird angestrebt, auf der einen Seite möglichst tiefe Einblicke in unterschiedliche Fälle und Kontextspezifitäten und damit auch in die Komplexität der betrachteten Phänomene zu erlangen (Waldow 2015: 132, Sobe 2018), auf der anderen Seite aber auch ein gewisses Maß an Generalisierbarkeit zu ermöglichen. Mit anderen Worten wird eine Bereicherung international vergleichender Forschung (auch) durch einen stärkeren Fokus auf mitunter ambivalente intra-nationale, subnationale und lokale Prozesse, Institutionen und Akteure angestrebt (Ball 2016), die jenseits eines „klassischen" Ländervergleichs bei der Betrachtung von Digitalisierungsphänomenen unbedingt berücksichtigt werden müssen bzw. die Berechtigung derartiger Ländervergleiche auch gezielt thematisieren.

3 Nach aktuellem Stand (1/2019) sind drei Einzelfallanalysen (zwei in Deutschland und eine in den USA) abgeschlossen, eine weitere USA-Analyse folgt im April 2019.

4 Hierzu zählen beispielsweise bestimmte statistische Modellierungen, Software- oder Visualisierungstools.

5 Zu den untersuchten Behörden gehörten neben Landesministerien auch Qualitätsinstitute sowie statistische Landesämter und IT-Einrichtungen.

Abbildung 1: Aufbau der Studie



Quelle: Eigene Darstellung

3 Der Wandel staatlicher Bildungsmonitoringsysteme zwischen 1997 und 2017: Die USA und Deutschland im Vergleich

Im Folgenden skizzieren wir zentrale politische Initiativen, Gesetze, Schlüsselveranstaltungen sowie Akteurs- und Netzwerkkonstellationen bezüglich der Implementation und des Wandels von Dateninfrastrukturen des Bildungsmonitorings sowie der Organisation staatlicher Schulverwaltung in den USA und in Deutschland.[6] Dabei werden insbesondere Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beforschten Ländern hervorgehoben.

6 An dieser Stelle können aus Platzgründen nur ausgewählte Transformationen dargelegt werden. Für eine ausführlichere Beschreibung siehe unter anderem Hartong 2018a/b, 2019, sowie Förschler 2018.

3.1 USA

Auch wenn ein outputorientiertes Bildungsmonitoring und insbesondere die Implementierung von standardisierten Testsystemen in den USA eine vergleichsweise lange Tradition haben, lassen sich über die letzten 20 Jahre hinweg bedeutsame Transformationen identifizieren, die zu einer massiven Expansion sowie zu einer weitreichenden Standardisierung digitaler Monitoringsysteme auf Ebene der Bundesstaaten geführt haben.

Ein erstes zentrales Ereignis ist hierbei im nationalen *No Child Left Behind* (NCLB)-Gesetz von 2001 zu sehen, der die US-Staaten dazu verpflichtete, mehr sowie detailliertere (im Sinne disaggregierter) Testdaten zu erheben und regelmäßig Datenberichte an die nationale Bildungsbehörde zu liefern. Das Gesetz hatte weitreichende Konsequenzen, darunter einerseits deutlich verschärfte Regelungen der Rechenschaftslegung inklusive gravierender Sanktionen für Schulen und Distrikte, andererseits aber auch eine schiere Explosion von Märkten rund um Datenverwaltung, -management, -vermittlung und Berichterstattung (Burch 2009). Im Zuge der Anforderungen von NCLB bildete sich somit ein wachsender Bereich von (sowohl For- als auch Non-Profit) Service- und Produktanbieter*innen für Monitoring und Tests als hochgradig lukrativer EdTech-Sektor heraus. Unterschiedliche Initiativen sowohl von Non-Profit-Verbänden als auch von öffentlicher Seite forcierten in den folgenden Jahren Partnerschaften und Kooperationen zwischen Staaten, Distrikten und EdTech-Unternehmen, um die Monitoringpraktiken weiter zu verbessern. Gleichzeitig wurden in zunehmendem Maße Standards und Richtlinien definiert, um die Datensystementwicklungen in den bundesstaatlichen Bildungsbehörden stärker zu vereinheitlichen. Derartige Initiativen kamen hier etwa von der 2001 gegründeten *State Educational Technology Directors Association* (SETDA) oder dem *National Center for Education Statistics* (NCES).

Im Jahr 2005 kam es in diesem Kontext zu einem weiteren zentralen Ereignis, konkret mit dem *Statewide Longitudinal Data Systems* (SLDS)-Förderprogramm des nationalen *Institute for Education Sciences* (IES), dem „statistics, research, and evaluation arm of the U.S. Department of Education" (https://ies.ed.gov./aboutus). Bis zum Jahr 2016 stellte das Programm den Staatenbehörden insgesamt mehr als 500 Millionen Dollar zur Verfügung, um Längsschnitt-Monitoringsysteme zu implementieren, auszubauen sowie neue Datentechnologien zu entwickeln. Spätere nationale Gesetzesinitiativen wie etwa das *Race to the Top*-Programm (2009) oder der *Every Student Succeeds Act* (2015) unterstützen den SLDS-Ausbau zusätzlich, insbesondere auch in Richtung datenbasierter Lehrkräfteevaluation. Ebenfalls 2009 verabschiedete das NCES nationale Bildungsdatenstandards (*Common Education Data Standards*, CEDS) mit dem Ziel, Datenschnittstellen und damit die Zusammenführung von Monitoringdaten (Interoperabilität) zu vereinfachen. Mit anderen Worten ging es hierbei um „[…] a common vocabulary […] [and] data models that reflect that vocabulary, tools to help educational stakeholders understand and use educational data [and] an assembly of metadata from other education data initiatives" (https://ceds.ed.gov/ FAQ.aspx). Gleichzeitig ermöglichten die nationalen Standardisierungsinitiativen, dass EdTech-Unternehmen ihre Produkte zunehmend staatenübergreifend vermarkten konnten (Pietry 2013: 62).

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass in den USA die Explosion des EdTech-Marktes für Bildungsmonitoring mit dem Aufkommen von Standardisierungs- und Interoperabilitäts-

initiativen und damit von Netzwerken zwischen EdTech-Anbieter*innen, staatlichen und „intermediären“ Akteur*innen einherging, die gezielt über die bildungspolitischen Ebenen und Sektoren hinweg agierten.

Zu diesen intermediären Akteur*innen gehören auch große Stiftungen wie etwa die *Bill & Melinda Gates Stiftung*, die *Broad-* oder die *Dell-Stiftung*, die entweder individuell oder als Stiftungsverbünde operierten, auch, indem sie wiederum Think Tanks, EdTech-Unternehmen oder Non-Profit-Organisationen finanzierten. Eine solche durch Stiftungsgelder initiierte Organisation ist die *Data Quality Campaign* (DQC), die sich in den letzten zehn Jahren zu einem der wichtigsten nationalen Akteure für die (Weiter-) Entwicklung staatlicher Monitoringsysteme entwickelt hat. Kernziele der DQC sind dabei der Ausbau bzw. die technologische Weiterentwicklung, die Vereinheitlichung sowie die Attraktivitätssteigerung staatlicher Bildungsmonitoringsysteme, „[…] to get people other than specialists to become passionate champions for the power of data to transform education into a personalized, results-focused endeavor” (DQC 2017: 1). Insbesondere initiierte die DQC dabei Portfolios wie etwa die *10 State Actions* oder die *10 Elements of ‘good’ State Longitudinal Data Systems*, die in den Bundesstaaten eine Art Wettbewerb um die Erfüllung sämtlicher Elemente auslöste. Zu diesen Elementen gehörten beispielsweise sogenannte *unique student identifiers* sowie disaggregierte Daten für die Vermessung des Leistungszuwachses einzelner Schüler*innen.

Wichtig ist anzumerken, dass trotz der Standardisierungsinitiativen, die auch darauf abzielten, die Qualität und Sicherheit der Datensysteme zu verbessern, weite Teile des EdTech-Marktes lange Zeit weitgehend unreguliert agierten. So kam es in den Jahren 2012/ 2013 zu einer Reihe von Datenskandalen, etwa bzgl. des Missbrauchs von Schüler*innendaten, und entsprechend zu öffentlichen Forderungen nach mehr Marktregulierung, die wiederum durch eine Welle neuer staatlicher und nationaler Datengesetze beantwortet wurden. Gleichzeitig wurde die Idee einer Entwicklung staatenübergreifender Standards als wahrgenommener Indikator für Qualitätssicherung (siehe auch Herman 2016) nochmals deutlich gestärkt. Entsprechend entstanden in den Folgejahren neben den bereits vorhandenen Standards weitere Systeme und Initiativen, und damit eine Art eigener Submarkt (für einen Überblick der Anbieter*innen von Standards siehe http://www.setda.org/wp-con tent/uploads/2013/12/SETDA_standardsandinitiatives_May2013.pdf). Dieser Standardisierungsmarkt ist auch deswegen so interessant, weil er nun auch globalen Anbieter*innen (wie z.B. der *SIF-Association*, die bisher v.a. in Australien oder UK aktiv war) ermöglichte, in den USA mit nationalen Anbieter*innen zu konkurrieren. Im Sinne eines „intermediären“ Marktes werden hier staatliche Akteur*innen wie EdTech-Player gleichermaßen als Kund*innen adressiert[7], wobei die Menge der Kooperationen selbst zum Hauptgegenstand des Wettbewerbs wird.

3.2 Deutschland

Im Gegensatz zu den USA blickt Deutschland nicht auf eine lange Geschichte von standardisierten Testsystemen oder outputorientiertem Bildungsmonitoring zurück. Erst im Jahre 1997 legte die Kultusministerkonferenz (KMK) im Zuge des *Konstanzer Beschlusses* 1997

7 So ist etwa entscheidend, mit welchen Datenstandards die DQC oder die nationale Bildungsbehörde agieren. Hier hat sich der Anbieter *Ed-Fi Alliance* (https://www. ed-fi.org) inzwischen zum nationalen Marktführer entwickelt.

datenbasierte Qualitätsentwicklung und -sicherung als zentrale Komponenten für bildungspolitisches Handeln fest, etwa über regelmäßige nationale Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand, sowie über die Teilnahme an internationalen Schulleistungsvergleichen. Der ‚PISA-Schock' (*Programme for International Student Assessment*) war eine bekannte Folge dieser Entscheidung und beschleunigte nach 2002 wiederum den Weg Deutschlands in Richtung Output-Orientierung und Monitoringausbau (siehe unten).

Gleichzeitig setzte um die Jahrtausendwende ein von der KMK initiierter Prozess ein, die Infrastruktur bezüglich der Erhebung und Verarbeitung amtlicher Schuldaten (Bildungsstatistik) in den Bundesländern sowohl zu digitalisieren als auch stärker zu standardisieren. Wichtige Schritte waren hier die Festlegung eines *Statistischen Minimalkatalogs* im Jahr 2000 sowie die Einführung des sogenannten *Kerndatensatzes* (KDS) 2003. Zum ersten Mal wurde hierbei eine vordefinierte, zu erhebende sowie an die KMK zu übermittelnde Anzahl von standardisierten, zum Teil individualisierten (bzw. disaggregierten) Daten über Schulen, Lehrer*innen und Schüler*innen festgelegt. Diese, wohlgemerkt von den Ländern teilweise bis heute blockierte, Standardisierungsinitiative erfolgte quasi parallel zum Ausbau des Bildungsmonitorings, das die KMK 2006 als *Gesamtstrategie* unter anderem zusammen mit Bildungsstandards und neuen Testformaten verabschiedete. Des Weiteren gründete die KMK im Jahr 2004 das *Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB), das in den Folgejahren den Aus- und Aufbau von Institutionen und Strukturen datenbasierter, standardbasierter Qualitätsentwicklung begleiteten sollte (u.a. die Seite *bildungsbericht.de* des *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF)).

Generell wuchs in dieser Zeit, neben der zentralen Rolle der KMK, auch der Einfluss des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF). Unter anderem forcierte das BMBF im Rahmen von Förderprogrammen die Expansion und Standardisierung von regionalen/kommunalen Bildungsmonitoring-Praktiken und überregionalem Datenaustausch sowie empirische Forschungsnetzwerke im Bereich großangelegter Datensammlungen (wie bspw. durch das *Nationale Bildungspanel* (NEPS) oder das Programm *Lernen vor Ort*). Die Position des Bundes wurde zudem durch mehrere Grundgesetz-Änderungen gestärkt (allen voran die Einführung des Artikels 91c 2009), in denen einerseits die Bildungsautonomie der Länder bekräftigt, zugleich jedoch Kooperationen und Ko-Finanzierungen zwischen Bund und Ländern bezüglich Monitoring sowie im Bereich Informationstechnik ermöglicht wurden.

Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass der signifikante Ausbau von Dateninfrastrukturen des Bildungsmonitorings in Deutschland, anders als in den USA, mit der Absicht einherging, weder die Übermittlung disaggregierter Testdaten zu erlauben (diese sollen ausschließlich den Schulen obliegen), noch Leistungsdaten mit Sanktionen zu verbinden. In diesem Sinne wird auch der Datenschutz hierzulande deutlich strenger gehandhabt. Ein weiterer zentraler Unterschied betrifft die geringere Einflussnahme und Relevanz von For-Profit-Akteur*innen als Service-Anbieter*innen für Monitoring- und Test-Tools sowie als Betreiber*innen von Datenstandards, wenngleich diese generell auch in Deutschland zu finden sind. So hat die zunehmende Zentralisierung von Schulverwaltungssoftware-Lösungen (SVS) auf Bundeslandebene zwar auch (neue) EdTech-Anbieter*innen auf den Plan gerufen, deren Produkte einige Bundesländer nutzen (bspw. *edoo.sys* der ISB AG); gleichzeitig sind

die meisten Bundesländer inzwischen dazu übergegangen eigene Systeme zu entwickeln[8] bzw. gehen hierfür Kooperationen mit anderen Bundesländern ein (Überblick bei Hartong et al. 2019).[9] Interessant ist in diesem Kontext der intermediäre Akteur *Dataport*, der in Form einer Anstalt des öffentlichen Rechts als Informations- und Kommunikationsdienstleister der öffentlichen Verwaltung (u.a. auch für den Bildungsbereich) für inzwischen vier Bundesländer tätig ist (https://www.dataport.de/Seiten/Startseite.aspx) und hierbei unter anderem auch private Produktanbieter*innen mit der Systementwicklung in den Ländern zusammenführt, zwei identische zentrale, länderübergreifende Rechenzentren mit 5000 Servern betreibt (*Twin Data Center*) usw.

Schließlich hat vor allem die jüngste *Digitalisierungsagenda von KMK und BMBF* (seit 2016) zu einer nochmals deutlichen Zunahme von Ed-Tech-Interessen geführt. Aufgrund der hierzulande und trotz der Monitoringstrategie nach wie vor stark existierenden Trennung von Leistungs- und Verwaltungsdaten, der hohen Länderautonomie sowie dem eher strikten Datenschutz, entwickelt sich dieser EdTech-Markt aktuell vor allem im Bereich der Digitalisierung von Unterricht.[10] Tatsächlich ist hier in den letzten drei Jahren ein deutlicher Marktausbau erfolgt, der auch in den Strategiepapieren des BMBF und der KMK befürwortet und verfolgt wird (siehe u.a. KMK 2016: 40, 42, BMBF 2016: 4, 9, 20, 28 sowie Förschler 2018). Gleichzeitig beginnen sich durchaus auch Tendenzen der Verknüpfung beider Bereiche (digitaler Unterricht und Monitoring) abzuzeichnen. So ist es im Rahmen von Lernplattformen und Lernmanagementsystemen (LMS), etwa via einheitlichem ID-Management oder Single-Sign-On-Funktionen mit Schnittstellen zu anderen Datenbanken, Systemen oder (auch staatlichen) Anbieter*innen zunehmend möglich und gewollt, Monitoring-/Leistungs- und Bildungsverwaltungsdaten miteinander zu verknüpfen (wie z.B. bei *UCS@school* oder *itslearning*). Zentrale intermediäre Akteur*innen, wie beispielsweise das ebenenübergreifend agierende *Bündnis für Bildung* (BfB), treiben dabei wiederum auch hierzulande die Interoperabilität und die Entwicklung von Datenstandards voran, damit der Markt für EdTech-Anbieter trotz föderaler Strukturen einfacher zugänglich wird (Interview BfB 06/2018). Aktuell ist also davon auszugehen, dass sich der Einfluss privater Akteur*innen (auch über den Bereich des Unterrichts hinaus) weiter ausweiten und es stückweise zu einer stärkeren Vermengung der Monitoringbereiche kommen wird.

8 In der Tat lässt sich eine solche Tendenz zumindest auf Bundesstaatenebene durchaus auch in den USA ausmachen, während auf Distrikt- und Schulebene weiterhin zu einem großen Teil auf externe Anbieter gesetzt wird.

9 Ähnliches gilt für Lernplattformen und -portale (z.B. ella@bw in Baden-Württemberg, LOGINEO in Nordrhein-Westfalen, die BMBF-geförderte HPI-Schul-Cloud oder eduPort in Hamburg).

10 Dieser reicht von der Ausstattung mit WLAN und Endgeräten über die Bereitstellung von Lern-Apps und -Programmen, Plattformen zur Kommunikation, Datenablage und Nutzung digitaler Bildungsmedien bis hin zu Produkten für virtuelle Lern- und Lehrumgebungen.

3.3 Vergleich der Transformationen in den USA und Deutschland

In beiden Ländern zeigt sich, dass der Wandel hin zu mehr Datafizierung und Digitalisierung mit einer deutlichen Zunahme von Standardisierungsinitiativen einhergegangen ist (für eine vergleichende Zusammenfassung siehe Tabelle 1). Hierzu gehören Bildungsstandards ebenso wie standardisierte Tests, aber auch Daten- oder Interoperabilitätsstandards für Monitoringpraktiken. Wenngleich sich dabei in beiden Ländern weiterhin ein hohes Maß an subnationaler Heterogenität von Bildungsmonitoringsystemen feststellen lässt (siehe auch Abschnitt 4), so hat dieses Maß in den letzten 20 Jahren doch gravierend abgenommen. Die Standardisierung von Daten(systemen) wurde dabei nicht nur im Glauben vorangetrieben, durch mehr Daten und neue Monitoringtechnologien Bildungsqualität verbessern zu können, sondern auch als zentrales Instrument zur Schaffung bzw. Vereinfachung nationaler EdTech-Märkte beizutragen, die wohlgemerkt in Deutschland bislang noch kaum realisiert wurden. Dennoch zeigt sich auch hierzulande eine wachsende Relevanz intermediärer Akteur*innen (wie etwa *Dataport* oder das *Bündnis für Bildung*), die über die Verbreitung von Standards und ebenen- bzw. sektorübergreifendes Netzwerken die Transformation voranbringen (Förschler 2018).

Tabelle 1: Der politische Kontext der Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in den USA und Deutschland.

	USA	Deutschland
Zentrale (Gesetzes-) Reformen und Initiativen (Auswahl)	No Child Left Behind Act (2001), Statewide Longitudinal Data Systems Förderprogramm (seit 2005), Common Education Data Standards-Initiative (2009), American Recovery and Reinvestment Act/Race to the Top (2009), Welle neuer staatlicher und nationaler Datengesetze (seit 2013), Every Student Succeeds Act (2015)	Konstanzer Beschluss (1997), Statistischer Minimalkatalog und Kerndatensatz (2001 and 2003), Gründung des IQB (2004), Strategie nationales Bildungsmonitoring (seit 2006), Grundgesetz-Änderungen (2006, 2009, 2015 sowie 2017), NEPS (2009), Lernen vor Ort (2009), Strategiepapiere zur Digitalisierung von BMBF und KMK (2016)
Wichtige Politiknetzwerk-Akteur*innen	Federal Department of Education, National Governors Association, Council of Chief State School Officers, State Educational Technology Directors Association, National Center for Education Statistics, Data Quality Campaign, Stiftungen wie die Gates- and Dell-Stiftung, Access4Learning Community (SIF)/Ed-Fi-Alliance (Anbieter von Interoperabilitätsrahmen und Datenstandards)	KMK, BMBF, Institute wie das IQB oder DIPF, Landesinstitute für Bildungsmonitoring und schulische Qualitätsentwicklung, Dataport, Bündnis für Bildung, Anbieter für Schulverwaltungssoftware und Lernmanagementsysteme (u.a. itslearning, univention, ISB AG)
Grad der Datenregulierung und Dynamiken bezüglich Interoperabilität/ Transparenz	Mittlere/hohe Datentransparenz und wachsende Interoperabilität, seit 2013 verstärkte Regulierungsbemühungen, vor allem über Datenstandards	strenge Regulierungen, seit 2011 (langsam) wachsender Grad an Interoperabilität und steigende Datentransparenz, wachsende Legitimierung von Datenstandards
Vermarktlichungs-tendenzen	eher hoch	(noch) eher schwach, jedoch steigende Dynamik in Richtung Marktliberalisierung

Quelle: Eigene Darstellung

4 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel des skizzierten DFG-Forschungsprojektes ist es, Dateninfrastrukturen (zu deren zentralen Komponenten staatliche Bildungsmonitoringsysteme gehören) als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance zu thematisieren, analytisch greifbar und damit besser verstehbar zu machen. Im Fokus dieses Beitrags standen dabei zunächst übergreifende bildungspolitische Transformationsprozesse in Deutschland und den USA zwischen 1997 und 2017, insbesondere sich wandelnde Akteursnetzwerke, die einerseits aus der zunehmenden Datafizierung hervorgegangen sind (etwa die Gründung des IQB oder der Ausbau von Dataport in Deutschland), die andererseits den Wandel wiederum weiter vorantreiben. Wenngleich sich für beide untersuchten Länder dabei nicht nur eine zunehmende Bedeutung intermediärer, *zwischen* Ebenen und Sektoren agierender Akteur*innen, sondern

ebenfalls ein (in)direkter Einfluss der EdTech-Industrie identifizieren lässt, so gestalten sich Art und Umfang dieses Einflusses (bislang) noch sehr unterschiedlich.

Wie in Abschnitt 2 skizziert, umfasst das Forschungsprojekt neben bildungspolitischen Analysen auch tiefergehende Untersuchungen der Monitoringsysteme/Dateninfrastrukturen in einzelnen Bundesländern/-staaten. Hier lässt sich auf Grundlage der bereits geführten Interviews und erfolgten Analysen einerseits ebenfalls eine deutliche Relevanzzunahme von Datenvermittlungsprodukten und -akteur*innen (etwa des Datenmanagements, der Datenvalidierung oder -visualisierung) erkennen. Andererseits präsentiert jeder einzelne Fall hochgradig komplexe, kulturell, historisch und institutionell gewachsene Gefüge, aus denen heraus Dateninfrastrukturen jeweils unterschiedlich hervorgebracht werden bzw. in die Dateninfrastrukturen jeweils unterschiedlich eingebettet werden. Hier zeigen sich insbesondere auch signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern/-staaten innerhalb Deutschlands und den USA (siehe auch Hartong et al. 2019). Mit anderen Worten illustrieren die Einzelstudien, was Selwyn (2013: 198) als „messy realities“ der Datafizierung bzw. Technologisierung von Bildung beschrieben hat. Dies bedeutet nicht, dass sich trotz dieser ‚messiness‘ nicht auch Gemeinsamkeiten oder ‚typische‘ Mechanismen identifizieren lassen, die sich sukzessive in allen Monitoringsystemen zu manifestieren scheinen. Vor allem deuten unsere ersten Ergebnisse dabei auf typische Problematiken bzw. auf ein ambivalentes Spektrum von teilweise widersprüchlichen (und keinesfalls neutralen) Datenpraktiken hin, aus deren Wechselspiel heraus die komplexe Praktik des datenbasierten Bildungsmonitorings hervorgebracht wird (Hartong/Förschler 2019).

Literatur

Ball, Stephen J. (2016): Following Policy: Networks, Network Ethnography and Education Policy Mobilities. In: Journal of Education Policy, 31, 5, pp. 549-566.

Ball, Stephen J./Maguire, Meg/Braun, Anette (2012): How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. New York: Routledge.

Bellmann, Johannes (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft, 26, 50, S. 45-54.

BMBF (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Boyd, Danah /Crawford, Kate (2012): Critical Questions for Big Data. In: Information, Communication & Society, 15, 5, pp. 662-679.

Breiter, Andreas/Jarke, Juliane (2016): Datafying education: How digital assessment practices reconfigure the organisation of learning. Communicative Figurations Working Paper, 11. Bremen: Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI)

Burch, Patricia (2009): Hidden Markets: The New Education Privatization. Hoboken, NJ: Routledge.

Data Quality Campaign (DQC) (2017): From Hammer to Flashlight. A Decade of Data in Education. Washington, D.C.: DQC.

Dedering, Kathrin (2015): Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulwesen. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-73.

Easterling, Keller (2014): Extrastatecraft. The Power of Infrastructure Space. London/New York: Verso Books.

Förschler, Annina (2018): Das ‚Who is who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. In: Pädagogische Korrespondenz, 58, 2, S. 31-52.

Hartong, Sigrid (2016): Between assessments, digital technologies, and big data: the growing influence of ‘hidden’ data mediators in education. In: European Educational Research Journal, 15, 5, pp. 523-536.

Hartong, Sigrid (2018a): Standardbasierte Bildungsreformen in den USA. Vergessene Ursprünge und aktuelle Transformationen. Weinheim/Basel: BeltzJuventa-Verlag.

Hartong, Sigrid (2018b): ‘Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!‘ Kritische Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. In: Pädagogische Korrespondenz, 58, 2, S. 15-30.

Hartong, Sigrid (2018c): Towards a topological re-assemblage of education policy? Observing the implementation of performance data infrastructures and 'centres of calculation' in Germany. In: Globalisation, Societies and Education, 16, 1, pp. 134–150.

Hartong, Sigrid (2019): The transformation of state monitoring systems in Germany and the US: relating the datafication and digitalization of education to the Global Education Industry. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Eds.): Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 157-180.

Hartong, Sigrid/Förschler, Annina (2019): Opening the black box of data-based school governance: how state education agencies ‘do data’. (under review).

Hartong, Sigrid/Breiter, Andreas/Jarke, Juliane/Förschler, Annina (2019): Digitalisierung der staatlichen Schulverwaltung. In: Klenk, Tanja/Nullmeier, Frank/Wewer, Göttrik (Hrsg.): Handbuch Staat und Verwaltung im digitalen Zeitalter. Springer (im Erscheinen).

Iliadis, Andrew/Russo, Federica (2016): Critical data studies: An introduction. Big Data & Society, 3, 2, pp. 1-7.

Kitchin, Rob/Lauriault, Tracey (2014): Towards critical data studies: Charting and unpacking data assemblages and their work. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2474112 [Zugriff: 27.01.2019].

KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: Kultusministerkonferenz (KMK).

Koyama, Jill P. (2011): Generating, Comparing, Manipulating, Categorizing: Reporting, and Sometimes Fabricating Data to Comply with the No Child Left Behind Mandates. In: Journal of Education Policy, 26, 5, pp. 701-720.

Landri, Paolo (2018): Digital Governance of Education. Technology, Standards and Europeanization of Education. London: Bloomsbury Publishing.

Lawn, Martin (2013): The Rise of Data in Education Systems. Oxford: Symposium Books Ltd.

Lewis, Steven/Lingard, Bob (2015): The Multiple Effects of International Large-Scale Assessment on Education Policy and Research. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36, 5, pp. 621–637.

Maag Merki/Altrichter, Helmut (2015): Educational Governance. In: Die Deutsche Schule, 4/2015, S. 396-410.

Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Pietry, Philip J. (2013): Assessing the Educational Data Movement. New York: Teacher College Press.

Rürup, Matthias/Fuchs, Hans-Werner/Weishaupt, Horst (2010): Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, Springer Verlag S. 377-402.

Rürup, Matthias (2018): Berichtet Bildungsberichterstattung über Bildung? Eine Auseinandersetzung mit KritikerInnen. In: Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim: S. 16-42.

Sellar, Sam (2015): Data infrastructure: A review of expanding accountability systems and large-scale assessments in education. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36, 5, pp. 765-777.

Selwyn, Neil (2013): Rethinking Education in the Digital Age. In: Orton-Johnson, Kate/Prior, Nick (Eds.): Digital sociology: Critical perspectives. Berlin: Springer, pp. 197-212.

Sobe, Noah W. (2018): Problematizing Comparison in a Post-Exploration Age: Big Data, Educational Knowledge, and the Art of Criss-Crossing. In: Comparative Education Review, 62, 3, pp. 325-343.

Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (2016): World yearbook of education 2016: The global education industry. London/New York: Routledge.

Waldow, Florian (2015): Coda: Hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu Tode gesiegt? Wozu brauchen wir sie noch? In: Tertium Comparationis, 21, 1, S. 130-139.

Williamson, Ben (2017a): Big Data in Education. The digital future of learning, policy and practice. Los Angeles: Sage.

Zorn, Isabel (2011): Zur konstitutiven Kraft Digitaler Medien: Bildungsrelevanz von Konstruktionstätigkeiten mit Digitalen Medien. In: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien. Wiesbaden: VS, S. 177-192.

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes,
Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel

1 Einleitung

Die Schule ist die Institution, die sich in besonderer Weise der Sozialisation und systematischen Qualifizierung nachwachsender Generationen für ein Leben in der Gesellschaft widmet. Diese Aufgabe erfüllt die Schule unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen. Um die Bedeutung solcher Konstellationen für die Schule zu verstehen, lassen sich Schulen mit ihren Rahmenbedingungen entweder komparativ (Vergleich zwischen Regionen, Systemen oder Kulturen) oder diachron (Vergleich derselben Schulen über die Zeit) analysieren. Schulen verändern sich aus unterschiedlichen Gründen und unterliegen gleichzeitig Beharrungstendenzen. Schulische Grundstrukturen sind im Sinne einer *grammar of schooling* (Tyack/Tobin 1993) einerseits stabil. Andererseits waren mit den gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland in den letzten 40 Jahren neue Anforderungen an Schulen verbunden. Dazu gehören neben Entscheidungen der Bildungspolitik auch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, wie die Liberalisierung und Demokratisierung der Gesellschaft, die deutsche Wiedervereinigung und die zunehmende ökonomische Globalisierung. Außerdem veränderte sich die Schülerschaft. Mit der Bildungsexpansion besuchten mehr Kinder und Jugendliche das Gymnasium oder eine Schulform, die ihnen die Erlangung der Hochschulreife ermöglicht (Autorengruppe Bildungsbericht, 2018). Im wissenschaftlichen Diskurs und in der Öffentlichkeit existieren viele Vermutungen zum Wandel von Schule und Unterricht, aber kaum empirisch abgesichertes Wissen über den Wandel von Schulkulturen über einen längeren Zeitraum.

Bildungsexpansion und Wertewandel nach 1968 lassen einen fundamentalen Wandel von Schule vermuten – aber stimmt das auch für die Ebene von Schulkultur und Unterricht? Hier scheint sich viel weniger zu verändern, als man vermuten könnte: Haben sich Schul- und Unterrichtskulturen in den letzten Jahrzehnten gewandelt? Inwiefern unterliegen die Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Lernergebnissen von

Schüler*innen zeithistorischen Veränderungen? Wie verändern sich die Kulturen von Schulen und Unterricht und deren Zusammenhänge mit den Lernergebnissen über einen längeren Zeitraum von ca. 40 Jahren? Auf diese Fragen gibt es nicht nur im deutschsprachigen Raum kaum empirisch gestützte Antworten. Um theoretisch und empirisch fundierte Beiträge zu Kontinuität und Wandel von Schule und Unterricht zu leisten, sind zunächst zeittypische Schul- und Unterrichtskulturen zu identifizieren und die Bedingungen, Prozesse und Wirkungen im Zeitvergleich zu analysieren.

Dieser Beitrag möchte anhand von ersten Erkenntnissen aus drei Teilstudien das Potential einer Mixed-Method-Studie aus quantitativer und bildungshistorischer Perspektive zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel aufzeigen. Hierfür wird die Drei-Länder-Studie (DLS) von Helmut Fend als Ausgangsbasis für einen Zeitvergleich skizziert. Anschließend wird das zugrundeliegende Verständnis von Schulkultur erläutert, bevor der Stand der Forschung zum Wandel von Schulkulturen aus den Erziehungswissenschaften und ihren Nachbardisziplinen umrissen wird. Dem folgt die Darstellung erster Erkenntnisse aus Re-Analysen der DLS aus den Jahren 1978 bzw. 1979 sowie aus einer Vorstudie zum erneuten Einsatz der Erhebungsinstrumente der DLS und einer historischen Fallstudie zur Kreisstadt Wetzlar. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die geplante Mixed-Method-Studie.

2 Die Drei-Länder-Studie von Helmut Fend als Ausgangsbasis für einen Zeitvergleich

Eine einzigartige Möglichkeit zur Analyse des Wandels von Schule und Unterricht bietet die DLS von Helmut Fend, die Ende der 1970er Jahre in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an insgesamt 61 Schulen durchgeführt wurde. Fend (1982) analysierte damals im Kontext der Einführung der Gesamtschulen, inwieweit sich das traditionelle Schulsystem von den neu etablierten Gesamtschulen hinsichtlich der Qualität von Schule und Unterricht unterscheidet. Sein Befund, dass die wesentlichen Faktoren nicht durch die Schulform, sondern vielmehr durch Faktoren auf Schulebene bestimmt sind, hat zur Fokussierung auf die „Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend 1988) und damit zu einem Perspektivwechsel von systembezogenen Steuerungsstrategien zu Maßnahmen der Qualitätsentwicklung von Einzelschulen in Deutschland geführt. In Fends (1982) Studien ging es nicht nur um Strukturfragen. Erstmals wurden in Deutschland die Qualität von Schule und Unterricht systematisch mit fachlichen und erzieherischen Lernergebnissen von Schüler*innen sowie sozialen und kognitiven Lernvoraussetzungen in Beziehung gesetzt. Der Vergleich zwischen den Schulen in einem dreigliedrigen Schulsystem und den Gesamtschulen bezog sich auf fachliche Lernergebnisse der Schüler*innen (z.B. Leistung in Mathematik und Englisch), erzieherische Wirkungen (z.B. Schulfreude, Selbstwirksamkeit) sowie auf pädagogische Praktiken und Merkmale der Qualität von Schulen und Unterricht (z.B. Adaptivität, Strukturiertheit, Disziplin, Unterstützung).

Fends Studie war ein Wegbereiter der Schulqualitätsforschung in Deutschland. Das Design der Studie war damals schon auf eine systematische Verbindung der verschiedenen Perspektiven von Lehrkräften und Schüler*innen angelegt. Ebenso wurde die Mehr-Ebenen-Struktur der Daten berücksichtigt. Fend (1982) entwickelte auf der Basis seiner Befunde ein

mehrebenentheoretisches Modell, in dem er den Beitrag der einzelnen Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen für die Qualität von Schule aufzeigen konnte (Fend 1988).

Ausgehend von dem wissenschaftlichen Potenzial der DLS wurden die Daten von einer interdisziplinären Projektgruppe bestehend aus der Abteilung „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“ und „Bildungsqualität und Evaluation“ des DIPF sowie des Arbeitsbereichs „Schulentwicklung und –effektivität“ der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) mit aktuellen Verfahren re-analysiert und für eine Wiederholungserhebung vorbereitet. Damit soll Kontinuität und Wandel von Schule und Unterricht sowie Bedingungen, Prozesse und Wirkungen dieses Wandels seit den 1979er Jahren mit Hilfe von historiographischen und empirischen Ansätzen untersucht werden.

Auf Grundlage eines Zeitzeugen- und Experteninterviews mit Helmut Fend wurde der zeithistorische Entstehungskontext der DLS rekonstruiert und die gesellschafts-, bildungs- und wissenschaftspolitischen Faktoren herausgearbeitet, die die Entstehung und Interpretation der Studie(nergebnisse) begleitet haben (Mattes/Reh 2019). Im Jahr 2017 wurden die Fragebögen und Leistungstests der DLS an 10 Schulen in Hessen und Rheinland-Pfalz pilotiert, um zu prüfen, ob das damals verwendete Instrumentarium heute noch zuverlässig einsetzbar ist und damit die methodischen Voraussetzungen für eine Follow-up-Studie an den ehemaligen Schulen der DLS gegeben sind. Beide Datenbasen werden für die Analyse der Frage nach Veränderungen von Schule und Unterricht genutzt.

3 Schulkultur im Wandel

Für die Definition und Analyse von Schulkultur wird auf die Ansätze von Fend (1988) und Helsper (2000/2014) zurückgegriffen. Diese Ansätze ermöglichen sowohl eine quantitative Beschreibung und Analyse des Wandels von Schulkulturen als auch seine historiographische Rekonstruktion.

3.1 Konzepte und Zugänge zum Wandel von Schulkultur

Fend hat seinen Ansatz zur Schulkultur aus seinen Arbeiten zum Schulklima (Fend 1977) und Analysen der DLS (Fend 1988) entwickelt. Schulkulturen werden als die geteilte Sicht auf die Funktionalität und Organisation von Schule verstanden. Schulen rekontextualisieren die gesellschaftlichen, administrativen und curricularen Vorgaben jeweils nach ihren spezifischen Voraussetzungen. Auf dieser Basis gestalten sie die sozialen Beziehungen und entwickeln ein gemeinsames Verständnis der für sie angemessenen Normen, Werte und Praktiken. Diese Merkmale von Schulkultur werden auch als Prozessqualität von Schule verstanden, die mit den fachlichen und überfachlichen Ergebnissen der Schüler*innen in Beziehung stehen und sind ausgehend von diesen empirisch quantitativ bestimmbar.

Schulkulturen werden von Helsper (2000) als „symbolische, sinnstrukturierte Ordnungen der einzelnen Schulen“ begriffen. Dieser Kulturbegriff greift auf kulturwissenschaftliche Ansätze zurück (Kolbe et al. 2008). Helsper (2000) unterscheidet analytisch zwischen Schulkultur im Sinne einer „sich universalisierenden und tendenziell im globalen Maßstab durchsetzenden kulturellen Form des Unterrichtens“ und den empirisch zu untersuchenden plura-

len Schulkulturen, die sich auf lokaler Ebene als Ergebnis des Zusammenspiels von kollektiven und individuellen Akteuren gestalten (vgl. Rabenstein/Reh 2009). Schulkulturen und ihr Wandel lassen sich nach Helsper (2000) als je spezifischer Umgang mit grundlegenden Antinomien der Institution Schule rekonstruieren und anhand der vier Dimensionen Partizipationsverhältnisse, Leistungsorientierung/Handhabung der Auslesepraktiken, pädagogische Werte/Gestaltung pädagogischer Beziehungen sowie Festlegung/Kanonisierung schulischer Wissensbestände beschreiben und zeitlich vergleichen.

Die Ansätze von Fend und Helsper unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie Schulkulturen empirisch identifizieren und deren Genese schultheoretisch erklären. Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass sie die Kultur der Einzelschule als spezifische Ausgestaltung pädagogischer Prozesse, der sozialen Beziehungen, der dabei geltenden Normen und der beobachtbaren Praktiken verstehen, die das Resultat der Rezeption, Auseinandersetzung und Aneignung äußerer Strukturvorgaben durch die schulischen Akteure sind. Dadurch, dass die Dimensionen der Schulkultur von Helsper und die Konstrukte der Schul- und Unterrichtskultur von Fend hier wechselseitig aufeinander bezogen werden, können die quantitativen Analysen zum Wandel der Schulkulturen historisch kontextuiert und die historiographischen Fallstudien anhand der Ergebnisse der quantitativen Analysen eingeordnet werden.

Weder Fend noch Helsper (vgl. kritisch Böhme/Hummrich/Kramer 2015) nehmen in ihrem jeweiligen Schulkulturansatz auf die Ebene des Unterrichts systematisch Bezug. Unterrichtskulturen beziehen sich auf die jeweilige Ausgestaltung von Unterrichtsprozessen und Praktiken und der sozialen Beziehungen im Unterricht einer Schule. Über gemeinsam geteilte Normen und Wertvorstellungen und über die in einer Schule bzw. in einem Kollegium erwünschte Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht und von sozialen Beziehungen beeinflusst eine Schulkultur jeweilige Unterrichtskulturen.

3.2 Befunde zum Wandel von Schulkultur

Im deutschsprachigen Raum gibt es keine Studie, die dezidiert den Wandel von Schulkulturen über Zeiträume von ca. 40 Jahren untersucht. Hinweise zum Wandel von Schul- und Unterrichtskulturen in Einzelschulen finden sich in Studien aus unterschiedlichen Forschungsansätzen in den Erziehungswissenschaften und ihren Nachbardisziplinen: (a) bildungsgeschichtlich in sozial- wie kulturwissenschaftlicher Perspektive als Geschichte der Beschulung; (b) aus der qualitativ-empirischen Schulforschung als Rekonstruktion der Entwicklung von Schulkulturen; (c) aus der sozialisationshistorischen Forschung als Generationenvergleich; (d) aus sozialwissenschaftlichen Trendanalysen des Schulsystems auf Basis von Indikatoren für Kontext, Input, Prozess und Outcome; sowie (e) quantitativ-empirische Panelanalysen auf Schulebene im Rahmen der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung.

(a) In der internationalen bildungshistorischen Forschung bezeichnet das Konzept einer *grammar of schooling* (Tyack/Tobin 1993) eine relative Beständigkeit und Beharrungskraft der modernen Schule und des in ihr stattfindenden Unterrichts. Der Begriff ‚Grammatik' verweist auf zugrundeliegende, den Schulbetrieb strukturierende Muster sowie auf die Schwierigkeit, deren Veränderung gezielt zu steuern. So wirke die *grammar of schooling* wie ein Filter gegenüber allen Reformversuchen und entscheide darüber mit, welche Veränderungsimpulse in welcher Form Erfolg haben und welche nicht: "Reformers believe that their innovations will change

schools, but it is important to recognize that schools change reforms“ (Tyack/Tobin 1993: 478). Während sich die Gliederung der Bildungssysteme und Lerninhalte im Laufe der letzten Jahrhunderte durchaus sichtbar verändert hätten, seien die Formen der Organisation und Legitimierung schulischen Wissens trotz zahlreicher Reformversuche nahezu unverändert geblieben: das Prinzip des Schulfaches und eines grundlegenden Fächerkanons, die Organisation des Unterrichts durch Gruppierungsweisen der Schüler*innen, vor allem in der Jahrgangsklasse, sowie die im Klassenzimmer dominanten Interaktionsmuster, nämlich die Steuerung durch eine Lehrkraft und eine bestimmte Form des Unterrichtsgespräches (Petrat, 1979, Caruso/Reh in Druck.). Vergleichende Untersuchungen zum Unterricht in Bildungssystemen verschiedener politischer Verfassungen bestätigen die These, dass Veränderungen bildungspolitischer Kontexte und von Mustern der Unterrichtsorganisation nur lose zusammenhängen. Für den deutschsprachigen Bereich hat Kluchert (2003) zeigen können, dass der Einfluss politischer Faktoren, von Zäsuren wie System- oder Regimewechseln, auf den Unterricht eher gering einzuschätzen ist. So sei – trotz anderslautender Programmatik – im Bereich der Lehrer-Schüler-Interaktion keine nennenswerte Veränderung unterrichtlicher Muster im Übergang zur Weimarer Republik zu beobachten. Auch Forschungen über die politische Sozialisation in Schulen zeigen, dass im Übergang von Nationalsozialismus und früherer DDR kein direkter Wechsel der Unterrichtsordnung aufzuweisen war – obwohl es Änderungen von Unterrichtsinhalten gab (Kluchert/Leschinsky 1998).

(b) Ausgehend von den vier Dimensionen der Schulkultur stellt Helsper (2000) Vermutungen zu Entwicklungstendenzen in den letzten Jahrzehnten an, die sich teilweise mit historischen Studien zum generellen Wandel von autoritären zu liberalen Erziehungsvorstellungen decken (vgl. Gestrich 1999, von Trotha 2008). Helsper beschreibt eine Tendenz zunehmender Partizipation der Beteiligten, eine zunehmende Universalisierung individualisierter Leistungserbringung gegenüber erzieherisch-fürsorglichen Haltungen, eine Informalisierung pädagogischer Beziehungen und eine Ausweitung von Angeboten und Entscheidungsmöglichkeiten über schulische Lehrinhalte. Allerdings sind seine empirischen Belege eher dünn; immer noch fehlen – so Helsper selbst – die entsprechenden Langzeitstudien (Helsper 2008). Vereinzelt werden bestimmte Aspekte – etwa sich ändernde Autoritätsverhältnisse in den Schulen der 1950er und 1960er Jahre – in einzelnen Studien aufgegriffen (vgl. Gass-Bolm 2005).

(c) Fend und Berger (2016) haben in einem sozialisationshistorisch ausgerichteten Ansatz die Kinder ehemaliger Teilnehmer*innen von Fends Konstanzer Jugendstudie mit einer Auswahl der Fragen zur Schule und zur Erfahrung mit Schule untersucht, die bereits in den 1970er Jahren verwendet wurden. Damit haben sie eine Art von „Generationenvergleich“ vorgenommen. Die stärkere schulische Orientierung an den Individuen, an subjektiven Bedürfnissen in pädagogischen Beziehungen deuten sie in Richtung einer „Humanisierung der schulischen Binnenkultur“ (Fend/Berger 2016: 883). Die Validität dieser Befunde und des von Fend und Berger angenommenen Wandels der Schulkultur über mehrere Jahrzehnte steht und fällt mit der Aussagekraft eines solchen Generationenvergleichs. Bestätigt wird diese Interpretation durch die sozialwissenschaftliche Wertewandelforschung (vgl. z.B. Inglehardt 1989, Klages 1998, kritisch dazu allerdings zeithistorisch Dietz/Neumeier/Rödder 2014). Auch Studien aus dem Umfeld der „Intellectual History“ oder kulturgeschichtliche Untersuchungen (z.B. Maase 1992, Schildt 1995/2000, Hodenberg 2006) zum kulturellen Wandel, der sich auf allen Ebenen der Gesellschaft der Bundesrepublik bis in die 1980er Jahre hinein vollzieht, unterstützen diese Position.

(d) Im Hinblick auf Merkmale des schulischen Lernumfelds und des Schulklimas zeigen sich in Deutschland zwischen 2000 und 2009 in Trendanalysen bedeutsame Verbesserungen in der Schüler-Lehrer-Beziehung und in der Klassenführung (Hertel et al. 2010). Auf der Ebene des Fachunterrichts wurden ebenfalls positive Veränderungen in der Unterrichtsführung ermittelt, so etwa für das Fach Mathematik (Sälzer et al. 2013). Während die frühen Schulleitungsstudien

(z.B. FIMS/TIMSS 1995, PISA 2000) Anhaltspunkte für einen eher mittelmäßigen Leistungsstand deutscher Sekundarschüler*innen erbrachten (Radisch 2008), lassen neuere PISA-Erhebungen einen positiven Trend (Klieme et al. 2010, Reiss et al. 2016) erkennen. Generell gilt, dass Veränderungen des Leistungsstandes auf Systemebene, sofern sie sich zeigen, schwach ausgeprägt sind (vgl. auch Klieme 2016). Insgesamt sind die Erkenntnisse aus Trendanalysen auf der Ebene des Schulsystems nur bedingt aussagefähig im Hinblick auf professionelles Handeln in Schule und Unterricht und Zeiträume von mehr als 15 Jahren. Zudem sagen Trendvergleiche etwas über den Wandel in der Gesellschaft und im Schulsystem insgesamt aus, aber nichts über den Wandel in einzelnen Schulen.

(e) Untersuchungen zur Entwicklung von Schul- und Unterrichtskulturen und pädagogischen Prozessen in der Schulqualitätsforschung setzen bei der Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit an. Studien, die über mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte laufen (Schullängsschnitt/-panel), sind in der deutschen, aber auch in der internationalen Forschung sehr selten (Klieme/Steinert 2008). Eine Ausnahme bildete das PISA-Schulpanel 2000-2009 mit 59 Gymnasien (Bischof et al. 2013). Darin zeigte sich eine Verbesserung der Beziehungsqualität zwischen Schülern*innen und Lehrkräften, aber keine Veränderung des Leistungsniveaus; besonders interessant war, dass Maßnahmen an Einzelschulen (z.B. Einführung des Ganztags) diesen Zusammenhang positiv moderierten (Bischof et al. 2013). Längsschnittliche Untersuchungen, die Schul- und Unterrichtskulturen in den Blick nehmen, die einen Zeitraum von mehr als 10 Jahren in den Blick nehmen, liegen weder national noch international vor (Goy et al. 2010).

Insgesamt zeigt sich, dass bisher keine Studie den Wandel von Schul- und Unterrichtskulturen systematisch über einen Zeitraum von ca. 40 Jahren untersucht hat. Die skizzierten Befunde geben Hinweise zu einzelnen Aspekten des Wandels, die sich zu drei Thesen verdichten lassen: 1. Es haben sich in den Schulen wirkende pädagogische Normen und Orientierungen verändert, was sich in einem Wandel der Vorstellungen über Leistung, Selektion und Disziplinierung erkennen lässt. 2. Die pädagogischen Beziehungen in Schulen haben sich verändert, insofern als ihr informeller Charakter und partizipative Strukturen zugenommen haben. 3. Der Kern des „Schulehaltens“ und Unterrichtens hat sich nicht grundlegend verändert. Er zeichnet sich durch beständige Unterrichtspraktiken und stabile Zusammenhänge von Prozessmerkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene sowie deren Zusammenhänge mit schulischen Ergebnissen (z.B. Lernergebnisse und -Lernmotivation) aus. Die diesen Beziehungsmustern (im Sinne von Korrelationen) liegen Gesetzmäßigkeiten zugrunde, die langfristig recht stabil sind.

4 Erste Erkenntnisse zur Schulkultur im Wandel

Inzwischen wurden die Daten der DLS (3493 Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe und 1091 Lehrkräfte aus 61 Schulen) re-analysiert, es wurde eine Pilotierung der Fragebögen im Jahr 2017 und schließlich eine historische Fallstudie im Kreis Wetzlar, der in den 1970er Jahren eine besondere schulpolitische Situation bot, durchgeführt.

4.1 Erste Erkenntnisse auf Basis von Re-Analysen der DLS

In einem ersten Schritt wurden die vorliegenden Daten hinsichtlich zentraler Aspekte der Schul- und Unterrichtskultur mit aktuellen Analyseverfahren re-analysiert. Basierend auf aktuellen Methoden wurden beispielsweise die Überzeugungen und die Kooperation von Lehrkräften im Kollegium sowie die Bedeutung der verschiedenen Ebenen im Schulsystem für die Schule und Unterricht sowie für die fachlichen (Englisch und Mathematik) und überfachlichen Ergebnisse der Schüler*innen untersucht. Die empirischen Ergebnisse wurden mit den Befunden heutiger Studien verglichen, um erste Hinweise auf Stabilität und Wandel von Schule und Unterricht herauszuarbeiten.

Ausgehend von Fends (1988) Konzept der „Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit“ wurde die Bedeutung der Schulebene für Merkmale von Schule und Unterricht im Vergleich zu den anderen Ebenen (Schulsystem, Klasse/Kurs, Individuum) innerhalb des Mehrebensystems des Schulwesens untersucht (Wurster/Feldhoff 2019). Nach diesen Befunden gibt es die *eine* zentrale pädagogische Handlungseinheit nicht. Je nach Merkmal sind unterschiedliche Ebenen bedeutsam. Schul- und Unterrichtskultur entsteht durch die Interaktion der verschiedenen Merkmale und über die verschiedenen Ebenen hinweg. Im Vergleich mit Befunden aus jüngeren Schulleistungsstudien (z.B. PISA 2009) weisen Merkmale der Unterrichtskultur und die Fachleistungen in den 1970er Jahren eine höhere Variabilität auf Klassenebene auf als heute.

Die Schule als pädagogische Gestaltungseinheit setzt Spielräume in der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen durch Lehrkräfte auf Schul- und Unterrichtsebene voraus. Ein zentraler Ansatzpunkt ist die Kooperation von Lehrkräften. Sie ermöglicht es, Anforderungen und Strategien im Unterricht über Jahrgangsstufen und Klassen hinweg abzustimmen. So könnten der Unterricht und die fachlichen und erzieherischen Lernergebnisse der Schüler*innen verbessert werden. In Re-Analysen wurde der Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und zentralen Merkmalen der Unterrichtskultur mit den Leistungen und dem, was in den 1970er Jahren für die Beurteilung von Schule immer wichtiger wurde (vgl. Mattes 2017) und als „Wohlfühlen“ der Schüler*innen beschrieben wurde, für die Fächer Englisch und Mathematik untersucht (Steinert et al. 2019). Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrerkooperation je nach Fach mit einzelnen Merkmalen der Unterrichtskultur zusammenhängt. Eine höhere Kooperation im Kollegium geht im Englischunterricht mit einer stärker ausgeprägten Unterstützung der Schüler*innen, im Mathematikunterricht mit höheren Anforderungen und mehr Strukturiertheit einher. Das Wohlfühlen der Schüler*innen ist in beiden Fächern auf die genannten drei Merkmale der Unterrichtskultur zurückzuführen. Ein Zusammenhang zwischen fachlichen Leistungen und Unterrichtskultur findet sich nur für das Merkmal Anforderungen im Mathematikunterricht. Diese Befunde werfen u.a. die Frage auf, ob diese fachspezifischen Zusammenhänge zeitlich stabil sind oder auf einem Wandel durch Professionalisierung zurückzuführen sind.

Die aktuelle Forschung widmet sich insbesondere dem Einfluss fachbezogener Überzeugungen als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften auf das Unterrichtshandeln und die Fachleistungen. Allgemeine pädagogische Überzeugungen, wie Fend sie in der DLS untersuchte, werden heute weniger beachtet. Deshalb wurden Re-Analysen zu Zusammenhängen zwischen allgemeinen pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften,

der Adaptivität des Unterrichtshandelns und fachlichen sowie überfachlichen Lernergebnissen durchgeführt (Dohrmann et al. 2019). Pädagogische Überzeugungen von Lehrkräften hängen – vermittelt über das Unterrichtshandeln – mit den fachlichen und insbesondere überfachlichen Lernergebnissen von Schüler*innen zusammen. Ob allgemeine pädagogische Überzeugungen von Lehrkräften auch heute noch eine solche Bedeutung aufweisen, soll mittels der geplanten Neuerhebung an denselben Schulen der DLS geprüft werden.

4.2 Erste Erkenntnisse aus einer Vorstudie zum erneuten Einsatz der Erhebungsinstrumente der DLS

Im Jahr 2017 fand eine Pilotierung der Tests und Fragebögen an 10 Schulen in Hessen und Rheinland-Pfalz statt, um ihre methodische Aktualität zu überprüfen. Der Englischtest scheint für heutige Schüler*innen leichter zu sein, der Mathematiktest als annähernd gleich schwierig – bei einem allerdings höheren Anteil an Gymnasien in der Pilotierungsstichprobe. Analysen zur Dimensionalität, Reliabilität und Messinvarianz der Skalen zeigen eine weitgehende Stabilität der Fragebögen und Tests über die Zeit. Die Mehrzahl der Konstrukte zur Unterrichtskultur weist skalare Messinvarianz auf und ermöglicht damit den Vergleich von Mittelwerten und Zusammenhängen über die Zeit (Wurster/Feldhoff 2018). Die Mehrzahl der Konstrukte zur Schulkultur weisen metrische Messinvarianz auf und erlaubt zumindest den Vergleich von Zusammenhängen über die Zeit. Nach den Ergebnissen der Messinvarianzanalysen haben die einzelnen Items eines Konstrukts heute noch die gleiche Bedeutung wie Ende der 1970er Jahre. Die unterschiedliche Bewertung einzelner Items und damit fehlende skalare Messinvarianz bei einigen Konstrukten zur Schulkultur können in Bezug auf unterschiedliche Bewertungen einzelner Items wichtige Hinweise nicht nur für einen Wandel von Schulkulturen, sondern möglicherweise auch für grundsätzlich andere Gegenwartsdiagnosen geben, die es aus historischer Perspektive zu analysieren gilt. So etwa muss die 2017 auffällig geringere Zustimmung zu einem Item, indem es darum geht, dass „bislang gewohnte Schulformen und Unterrichtsmethoden“ den „Anforderungen einer modernen Welt“ nicht mehr entsprechen, nicht zwangsläufig auf eine geringere Reformbereitschaft der Lehrkräfte heutzutage hinweisen. Sie könnte ihren Grund auch darin finden, dass Lehrkräfte heute der Auffassung sind, dass Schulformen und Unterrichtsmethoden sich inzwischen im positiven Sinne gewandelt haben. Zudem erfährt das Item möglicherweise keine so große Zustimmung mehr, da die Formulierung „Anforderungen der modernen Welt“ eher veraltet anmuten könnte; gegenwärtige Herausforderungen werden nicht unbedingt positiv als die einer „modernen“ Welt beschrieben. Zeichen für einen schulkulturellen Wandel finden sich dort, wo es in den Items um die Förderung schwacher Schüler geht. Entgegen der Annahme, dass gegenwärtig der Wert individueller Förderung mehr geschätzt wird als früher, zeigt sich eher eine Art Härte gegenüber schwächeren Schüler*innen, eine stärkere Orientierung an individueller Leistung, möglicherweise auch Enttäuschung über die Fördermöglichkeiten seitens der Lehrkräfte. In der DLS hat sicherlich noch die Kritik an der „Leistungsschule“, wie sie um 1968 herum ihren Ausdruck fand, nachgewirkt.

Erste Hinweise auf Kontinuität und Wandel von Unterrichtskulturen über einen Zeitraum von 40 Jahren konnten aus dem Vergleich der Profile zentraler Unterrichtsmerkmale auf Basis der DLS und der Vorstudie gewonnen werden (Steinert et al. 2018). Dabei wurde der Englischunterricht in den 9. Klassen/Kursen anhand von inhaltlichen, sozialen und sozio-

emotionalen Merkmalen der Unterrichtskultur – Strukturiertheit, Zeitnutzung, Unterstützung – mittels einer LCA typisiert. Die ermittelten drei Unterrichtsprofile aus beiden Stichproben wurden einem Zeitvergleich unterzogen und mit den Fachleistungen und dem Wohlfühlen im Unterricht in Beziehung gesetzt. Die Profile wiesen folgende Gemeinsamkeiten auf: in beiden Stichproben gab es ein Profil mit einer überdurchschnittlichen, durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Ausprägung der Unterrichtskultur. Es gab keinen Zusammenhang zwischen den Unterrichtsprofilen und der Englischleistung, aber einen Zusammenhang mit dem Wohlfühlen. In dieser Hinsicht scheinen die Unterrichtskulturen über die Zeit stabil zu sein. Unterschiede gab es folgende: Die Unterrichtskulturen waren im unterdurchschnittlichen Profil in der DLS niedriger ausgeprägt als in der Vorstudie. Die Einschätzung des Wohlfühlens war in der DLS heterogener als in der Vorstudie. Dies könnte auf Verbesserungen in der sozialen und sozio-emotionalen Organisation des Unterrichts und des Wohlfühlens zurückzuführen sein.

4.3 Erste Erkenntnisse aus einer historischen Fallstudie zum Kreis Wetzlar

Das Beispiel Wetzlar erwies sich für Fragen nach dem Wandel der Schulkulturen als besonders fruchtbares Untersuchungsfeld. Mit dem Wetzlarer Flächenversuch waren in den 1970er Jahren die Haupt-, Realschulen und Gymnasien des gesamten Landkreises in integrierte Gesamtschulen umgewandelt worden. Die Fallstudie rekonstruiert diesen Prozess auf breiter Quellengrundlage aus Archivquellen, der regionalen und lokalen Presse, hessischen Verbandszeitschriften sowie von Zeitzeugen- bzw. Experteninterviews (Mattes 2018). Das lokalhistorische Setting erlaubt es, genau zu ermitteln, wie eine staatliche Reformintervention „von oben“ von unterschiedlichen Akteuren vor Ort (Schulpolitiker*innen, Eltern, Schulleitungen, Lehrkräften) wahrgenommen, ausgehandelt, und umgesetzt wurde. Trotz gleicher politischer Rahmenbedingungen bestanden von Anfang an relativ große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen des Landkreises. Eine Gemeinsamkeit, die die meisten Schulen teilten, war eine stark ausgeprägte Leistungsdifferenzierung, in A-, B-, und C-Kurse und teilweise noch weiteren Kursstufen, die sich am dreigliedrigen Schulsystem orientierten und dieses faktisch fortführten.

Neben der Entwicklung der Wetzlarer Schulregion wurden am Beispiel zweier Schulen einzelschulische Strategien, Handlungsspielräume und Praktiken untersucht, insbesondere in Bezug auf das Ziel von Gesamtschulen, Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu fördern. Es bildeten sich zwei Entwicklungsvarianten des Wetzlarer Schulversuchs heraus: einerseits die Variante des „heimliches Gymnasiums“, wo eine rigide äußere Leistungsdifferenzierung praktiziert wurde und Eltern wie Lehrkräfte darauf achteten, dass das Leistungsniveau der A-Kurse in Mathematik und Englisch dem vermeintlichen Gymnasialniveau entsprach. Andererseits zeigt das zweite Beispiel, dass es für das Differenzierungsangebot durchaus schulische Handlungsspielräume gab, die mit den in Schulleitung und Kollegium vorherrschenden pädagogischen Orientierungen zusammenhingen. In dieser in einem ehemaligen Arbeiterbezirk und sozialen Brennpunkt gelegenen Schule wurde die Differenzierung nur auf zwei Leistungsniveaus – Grund- und Erweiterungskurse – praktiziert. Der Unterricht war stärker projektorientiert und die Förderung individualisierter, d.h. auf die Förderung des großen Anteils von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ausgerichtet. Das

hohe pädagogische Engagement machte die Schule auch für Schüler*innen aus deutschsprachigen Mittelschichtsfamilien attraktiv, die die Schule zuvor gemieden hatten. Gerade die mikrohistorischen Explorationen erwiesen sich als aufschlussreich für die Frage, wie das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren den Wandel von Schule und Schulkultur fördern oder bremsen kann wie etwa die Sozialstruktur eines Einzugsgebiets und die daran gebundenen Erziehungs- und Leistungsvorstellungen, die in den Schulen vorherrschenden pädagogischen Ideen, Werte und Überzeugungen, die die inneren Prozesse und Praktiken beeinflussen ebenso wie die Generationszugehörigkeit der Lehrkräfte.

5 Fazit und Ausblick zur geplanten Studie zum Wandel von Schulkultur

Die DLS ist die einzige Studie in Deutschland, die – heute als Follow-up-Studie wiederholt – die Erforschung des Wandels von Schul- und Unterrichtkulturen über einen Zeitraum von 40 Jahren ermöglicht. Die vorgestellten Erkenntnisse zum Wandel von Schulkulturen auf Basis der Re-Analysen der Daten der DLS, der Vorstudie zum erneuten Einsatz der Erhebungsinstrumente und der historiographischen Vorstudie zeigen, dass Fends DLS ein idealer Ausgangspunkt für Analysen des historischen Wandels von Schul- und Unterrichtskulturen ist. Das interdisziplinäre Projekt von JGU und DIPF verfolgt das Ziel, substantielle Beiträge zu Kontinuität und Wandel der Schul- und Unterrichtskulturen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels seit den 1970er Jahren aus der bildungshistorischen und quantitativen Schulforschung zu leisten. Ein daraus gewonnenes Wissen über Stabilität und Wandel von einzelschulischen Kulturen stellt einen Beitrag zur Schultheorie, zum Verständnis des Funktionierens der zentralen gesellschaftlichen Bildungsinstitution dar und kann im Rahmen bildungshistorischer Forschung als Beitrag zur Identifizierung einer zeittypischen Schulkultur gelten. In historischer Perspektive werden der Wandel schulpolitischer, schulischer und pädagogischer Themen öffentlicher und professioneller Diskurse der vergangenen 40 Jahre rekonstruiert sowie der Wandel einzelner Schulen, deren Umgang mit veränderten inneren und äußeren Bedingungen in historiographischen Fallstudien anhand von Schulunterlagen, von Akten der kommunalen, regionalen und länderspezifischen Schulverwaltung, der Lokalpresse und von Zeitzeugeninterviews nachgezeichnet. Diese Rekonstruktionen dienen gleichzeitig als Interpretationsfolie für die quantitativen Analysen. In diesen sollen einerseits Stabilität und Wandel der soziokulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft, der Schul- und Unterrichtkultur und den schulischen Ergebnissen untersucht werden. Zudem steht die Analyse der Stabilität und des Wandels der Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schul- und Unterrichtskultur und schulischen Ergebnissen im Mittepunkt der Studie. Die Analysen der historischen und quantitativen Perspektive werden schließlich zueinander in Beziehung gesetzt und im Sinne eines Mixed-Method-Ansatzes integriert.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld: wbv media.

Bischof, Linda/Hochweber, Jan/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2013): Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts – Erste Ergebnisse des PISA Schulpanels. In: Jude, Nina/Klieme, Eckhard (Hrsg.): PISA 2009 – Impulse für die Schul-und Unterrichtsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 172-199.

Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag.

Caruso, Marcelo (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918). Weinheim u.a.: Beltz.

Caruso, Marcelo/Reh, Sabine (in Druck): Unterricht. In: Caruso, Marcelo/Groppe, Carola/Horn, Klaus-Peter/Kluchert, Gerhard/Mietzner, Ulrike (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Ein Handbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dietz, Bernhard/Rödder, Andreas/Neumaier, Christopher (Hrsg.) (2014): Gab es den Wertewandel? Neue Forschungen zum gesellschaftlich-kulturellen Wandel seit den 1960er Jahren. München: Oldenbourg.

Dohrmann, Julia/Feldhoff, Tobias/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard (2019): Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts und Lernergebnisse im Fach Englisch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, 1, S. 56-72.

Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim und Basel: Beltz.

Fend, Helmut (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung, 28, 4, S. 537-547.

Fend, Helmut/Berger, Fred (2016): Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LifE-Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, 6, S. 861-885.

Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945 – 1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen: Wallstein.

Gestrich, Andreas (1999): Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert. München: Oldenbourg.

Goy, Martin/Gröhlich, Carola/Strietholt, Rolf/Stubbe, Tobias C./Bos, Winfried/Kanders, Michael (2010): Panelstudien als Antworten auf Forschungsdesiderate in der Sekundarstufe I. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/McElvany, Nele/Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 37-70.

Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 1, S. 35-60.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 115-148.

Helsper, Werner (2014): Schülerbiographie und Schülerhabitus. Zur Transformation des Schülerhabitus im Verlauf der Schülerbiographie. In: Brachmann, Jens/Lübcke, Claudia/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): Jugend - Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 79-89.

Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 113-151.

Hodenberg, Christina von/Siegfried, Detlef (Hrsg.) (2006): Wo >>1968<< liegt: Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Inglehart, Ronald (1989): Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Klages, Helmut (1998): Wertewandel und Moralität. In: Lüschen, Günther (Hrsg.): Das Moralische in der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-125.

Klieme, Eckhard/Steinert, Brigitte (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Wiesbaden: Springer, S. 221-238. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft; 10).

Klieme, Eckhard (2016): Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung: Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.): Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 45-64.

Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Kluchert, Gerhard/Leschinsky, Achim (1998): Schule in der Transformation - Transformation der Schule? Was man aus. Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule "zwischen zwei. Diktaturen" erfahren kann. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, 4, S. 543-564.

Kluchert, Gerhard (2003): Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 1, S. 47-60.

Kolbe, Fritz/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 1, S. 125-143.

Maase, Kaspar (1992): BRAVO Amerika. Erkundungen zur Jugendkultur der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren. Hamburg: Junius.

Mattes, Monika (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Basel und Weinheim: Beltz Juventa, S. 187-206. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63).

Mattes, Monika (2018): Gesamtschule im Flächenversuch. Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965-1990. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Criblez, Lucien/Groppe, Carola (Hrsg.): Schwerpunkt. Scheinbarer Stillstand – pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-58.

Mattes, Monika/Reh, Sabine (2019): Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, 1, S. 9-24.

Petrat, Gerhardt (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München: Ehrenwirth.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Einzelschulforschung als rekonstruktiv-qualitative Sozialforschung. In: Mertens, Gerhard/Forst, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 2. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 729-737.

Radisch, Falk (2008): Von FIMS bis PIRLS und PISA - Deutschlands Abschneiden bei internationalen Schulleistungsvergleichen. In: Böttcher, Wolfgang/Bos, Wilfried/Döbert, Hans/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: Waxmann, S. 183-194.

Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann.

Schildt, Axel (1995): Moderne Zeiten. Freizeit, Massenmedien und 'Zeitgeist' in der Bundesrepublik der 50er Jahre. Hamburg: Hans Christian Verlag.

Schildt, Axel (2000): Materieller Wohlstand – pragmatische Politik - kulturelle Umbrüche. Die 60er Jahre in der Bundesrepublik. In: Schildt, Axel/Siegfried, Detlef/Lammers, Karl Christian (Hrsg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften. Hamburg: Hans Christian Verlag, S. 21-53.

Steinert, Brigitte/Dohrmann, Julia/Schmid, Christine (2019): Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und fachliche und überfachliche Ergebnisse von Schüler*innen in Englisch und Mathematik. Eine Re-Analyse der Drei-Länder-Studie von Helmut Fend. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, 1, S. 40-55.

Steinert, Brigitte/Schmid, Christine/Dohrmann, Julia (2018): Unterrichtskulturen als Profile von Unterrichtsmerkmalen im Wandel der Zeit. Vortrag gehalten auf der DGfE-Tagung am 21.03.2018 in Essen.

Steinert, Brigitte/Dohrmann, Julia/Schmid, Christine (2019): Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und fachliche und überfachliche Ergebnisse von Schüler*innen in Englisch und Mathematik. Eine Re-Analyse der Drei-Länder-Studie von Helmut Fend. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, 1, S. 40-55.

Tyack, David/Tobin, William (1993): The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal Fall, 31, 3, pp. 453-479.

Trotha, Trutz von (2008): Die bürgerliche Familie ist tot. Vom Wert der Familie und Wandel der gesellschaftlichen Normen. In: Rödder, Andreas (Hrsg.): Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 78-93.

Wurster, Sebastian/Feldhoff, Tobias (2018): Schule im Wandel: Stabilität und Veränderung von Konstrukten. Vortrag auf dem 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 21.03.2018 in Essen.

Wurster, Sebastian/Feldhoff, Tobias (2019): Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive. Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, 1, S. 24-39.

Felix Berth, Mariana Grgic

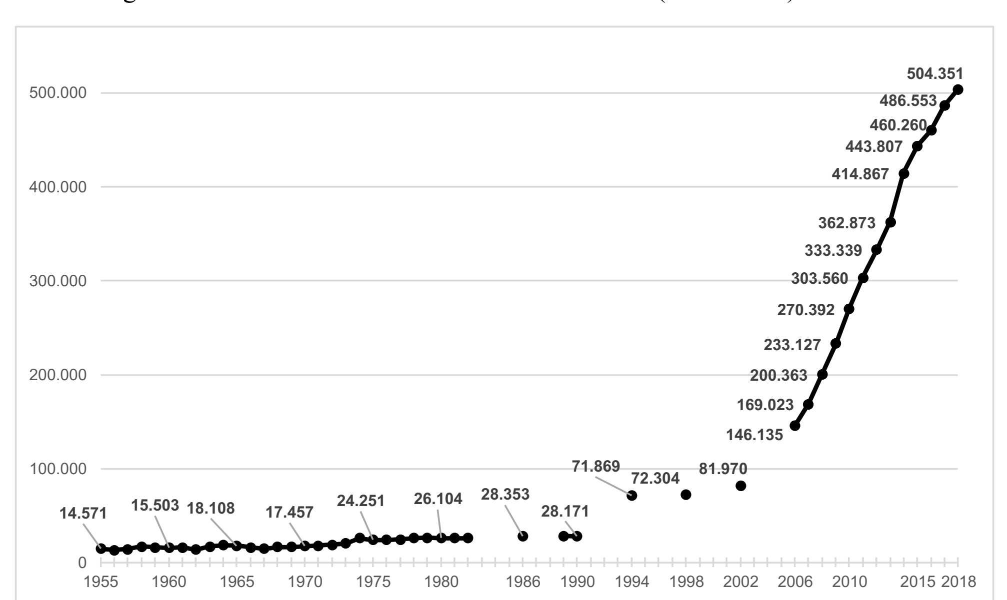
Wie kam die Bildung in die Krippe?

Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren

1 Einleitung

Die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten Lebensjahren wird heute vielfältig gesellschaftlich diskutiert und mannigfach politisch gestaltet. Anfang der 2000er-Jahre setzte die deutsche Familien- und Bildungspolitik die Förderung von Kindern unter drei Jahren (U3) auf ihre Agenda und verknüpfte dies unter Verweis auf internationale Forschungsergebnisse mit der Hoffnung, dass Frühe Bildung mit besonders nachhaltigen, positiven Wirkungen auf den weiteren Lebensverlauf der Kinder verbunden sei. Kinderkrippen, etwa seit der Jahrtausendwende als U3-Einrichtungen bezeichnet, wurden im Zuge eines rapiden Ausbaus von randständigen, quantitativ vernachlässigbaren Nothilfeeinrichtungen zu Institutionen, denen hohe Bildungsrelevanz zugeschrieben wird. Während in Westdeutschland Mitte der 1950er-Jahre lediglich etwa 14.500 Plätze in Krippen zur Verfügung standen, werden heute mehr als eine halbe Million unter Dreijährige in Kindertageseinrichtungen betreut (Abbildung 1). Ein Auslöser für den dynamischen Ausbau der Betreuungsangebote waren Defizitempfindungen mit Blick auf internationale Vergleichsstudien wie Starting Strong oder die PISA-Kompetenzuntersuchungen (u.a. Rauschenbach 2004). Diese Studien wiesen auf verschiedene Reformbedarfe hin, woraus der politische Wunsch entstand, das (west-)deutsche System der Kindertagesbetreuung an den „westeuropäischen Standard“ anzugleichen (BMFFJ 2004). Die in den 1990er-Jahren intensivierte Qualitätsdebatte um deutsche Kindergärten (Tietze 1998) begleitete fortan auch den quantitativen Ausbau der Krippenbetreuung, der 2005 mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) eingeläutet wurde und noch heute anhält.

Abbildung 1: Plätze in Kinderkrippen 1955 bis 2005 bzw. unter Dreijährige in Kindertageseinrichtungen 2006 bis 2018 in den westdeutschen Ländern (inkl. Berlin)



1957-59: ohne Saarland und Berlin; 1960-62: ohne Berlin

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik / Öffentliche Jugendhilfe / Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege, diverse Jahrgänge. Eigene Darstellung

Während sich mehrere historische Arbeiten mit der Frage beschäftigten, wie der Bildungsauftrag in die Kindergärten kam (u.a. Reyer/Franke-Meyer 2008), blieb diese Frage für die Krippen wegen des Fokus auf dem quantitativen U3-Ausbau (u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) nahezu unbeantwortet. Unerforscht blieb zudem der Wandel der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Einrichtungen, der sich innerhalb weniger Jahrzehnte insbesondere in Westdeutschland vollzogen hat. Auch Reformen der gesetzlichen Grundlagen der Krippenbetreuung wurden bislang nicht dezidiert im Hinblick auf ihren Stellenwert für die frühe außerfamiliale Tagesbetreuung untersucht.

Auf Basis eigener Forschungsarbeiten[1] werden in diesem Beitrag mehrere Entwicklungen der Krippenbetreuung nachgezeichnet. Nach einer Darstellung der in den 1960er-Jahren vorherrschenden wissenschaftlichen Perspektive auf das Aufwachsen in den ersten Lebensjahren (Abschnitt 2) werden Veränderungen der gesetzlichen Grundlagen der Krippen in den west-

---

1 Die Darstellung beschränkt sich auf ausgewählte Ergebnisse zweier Forschungsvorhaben. Deshalb wird auf eine ausführliche Erläuterung der Methoden verzichtet (vgl. Berth 2020 in Druck, Grgic 2020).

deutschen Ländern untersucht und hinsichtlich der den Krippen zugewiesenen Aufgaben ausgewertet (Abschnitt 3). Anschließend wird auf Basis von Befragungsdaten der Wandel von Einstellungen zur frühen nicht-mütterlichen Kinderbetreuung in der Gesellschaft dargestellt (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion der Forschungsergebnisse und -desiderate. Die Analyse beschränkt sich weitgehend auf Westdeutschland, da die ostdeutschen Länder zu DDR-Zeiten in zentralen Punkten – vor allem hinsichtlich des gesellschaftlichen Familienmodells, des Ausbaustandes der Krippen sowie der Art der Steuerung – deutliche Unterschiede aufwiesen.

2 Das Risiko Mutterentbehrung: wissenschaftliche Bilder vom Kleinkind in den 1960er-Jahren

Die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft hatte in den 1960er-Jahren zum Thema der familialen und außerfamilialen Erziehung von Kleinkindern kaum etwas beizutragen. Wenn sich universitäre Pädagogen mit diesem Thema überhaupt beschäftigten, referierten sie Befunde anderer Disziplinen, insbesondere der Medizin, und verwiesen auf Risiken früher „Fremdbetreuung". So bezog sich der Würzbürger Ordinarius Hubert Henz 1964 in seinem *Lehrbuch der systematischen Pädagogik* auf die Waisenhaus-Filme des Arztes und Psychoanalytikers René Spitz und zog daraus umfassende Schlüsse über die frühe Kindheit: „Die Liebe der Mutter zum Kind und die Unbedingtheit ihrer Festigkeit und Treue ist Wurzel aller Wertgefühle, aller Lebenssicherheit. (...) Zu wenig oder kein mütterlicher Kontakt führt zu schweren Mangel- und Verkümmerungserscheinungen" (Henz 1964: 167). Fünf Jahre später, in der Erstauflage von Hermann Gieseckes *Einführung in die Pädagogik*, ist zwar der salbungsvolle Ton verschwunden, doch die Bindungstheorie bleibt zentraler Bezugspunkt für Ausführungen über die ersten Lebensjahre (Giesecke 1969). Auch der Erste Jugendbericht der Bundesregierung stellt heraus, dass „in den ersten Lebensjahren (…) die Kinder stets am besten bei der Mutter aufgehoben" seien (BMFJ 1965: 142). Und nicht einmal der Deutsche Bildungsrat, sonst durchaus aufgeschlossen für reformerische Thesen, verlässt diesen argumentativen Pfad:

> „Nach allgemeiner Auffassung wird ein Kind während seiner ersten drei Lebensjahre in seiner Entwicklung am besten gefördert, wenn ihm seine Familie eine verständnisvolle und anregende Umwelt bietet. Wie Kinder dieses Alters außerhalb einer solchen Familie mehr Anregung erfahren könnten, ist bislang unbekannt" (Deutscher Bildungsrat 1971: 40).

Offenbar zogen selbst die Reformer des Bildungssystems mindestens bis in die 1970er-Jahre eine Altersgrenze bei etwa drei Jahren, indem sie zwar den Kindergarten als pädagogisches Terrain reklamierten, die Krippe jedoch ausklammerten.

Deutlich robuster (und einflussreicher) fielen die Positionierungen der Mediziner aus (Berth 2018). Ihr Bezugspunkt waren wiederum die bindungstheoretischen Arbeiten von René Spitz und John Bowlby. Ersterer entwickelte dank seiner erschütternden Filme von leidenden Kindern in Waisenhäusern erhebliche Überzeugungskraft, letzterer prägte die medi-

zinische wie auch die gesellschaftliche Debatte mit seiner 1952 erschienenen Forschungszusammenfassung *Maternal Care and Mental Health* (Bowlby 1952), der eine englischsprachige Gesamtauflage von 400.000 Exemplaren zugeschrieben wird (Keller 2019).

Den Kern von Bowlbys Konzept bildete, wie vielfach dargestellt, die Beobachtung, dass feinfühliges Verhalten gegenüber Säuglingen für deren gesunde Entwicklung von enormer Bedeutung ist. Diese Diagnose blieb in den ersten Jahrzehnten der Bindungstheorie verknüpft mit der Vorstellung, dass allein die Mutter eines Säuglings zu solcher Feinfühligkeit fähig sei. Mit Blick auf Betreuungseinrichtungen war das Urteil der frühen Bindungsforschung deshalb eindeutig: „Children thrive better in bad homes than in good institutions", befand Bowlby (1952: 68), was westdeutsche medizinische Autoren und Autorinnen bald übernahmen (Hasselmann-Kahlert 1953, Dührssen 1958). Die angemessene Rolle der Mütter war aus dieser Sicht ebenso klar: Sie sollten sich ausschließlich um ihre Kleinkinder kümmern; mütterliche Erwerbstätigkeit war deshalb mindestens in den ersten Lebensjahren des Kindes strikt zu vermeiden. „Mutterentbehrung" oder „Mutter-Verlust", wie Bowlbys Begriff *deprivation* ins Deutsche übersetzt wurde, war ein fundamentales Risiko, dem Gesellschaft und Politik entgegenzutreten hatten.

Diese Einschätzung blieb in der Bundesrepublik lange Zeit diskursprägend. Insbesondere die konservativen Pädiater Theodor Hellbrügge (* 1919; † 2014) und Johannes Pechstein (* 1930; † 2016) verfochten diese Thesen und erreichten mit populärwissenschaftlichen Zeitungstexten und Büchern ein breites Publikum. Ein Elternratgeber Hellbrügges, in mehreren Auflagen erschienen, bringt diese generalisierte Skepsis, nach der sich eine Kinderkrippe im Kern nicht von einem Säuglingsheim unterscheidet, zum Ausdruck:

> „Jede Massenpflege (ist) mit einem mehr oder minder großen Schaden für die Kinder verbunden. (...) Geben Sie Ihr Kind nur im Notfall in fremde Hände! (...) Selbst Tageskrippen (...) stellen eine ernste Gefahrenquelle für das körperliche und geistige Gedeihen der Säuglinge dar" (Hellbrügge 1984/1975: 107ff.).

Der erste Konflikt darüber entstand in den frühen 1970er-Jahren. Dabei musste die Pädiatrie ihre Position weniger gegenüber anderen Disziplinen verteidigen, sondern vor allem gegenüber der Politik. Denn die damalige sozialliberale Bunderegierung hatte sich eine Forderung der Zeitschrift *Brigitte* nach Einführung von „Tagesmüttern" nach schwedischem Vorbild zu eigen gemacht. Nun sollte ein Modellprojekt des *Deutschen Jugendinstituts* überprüfen, welche Wirkungen nicht-mütterliche Betreuung von Kindern unter drei Jahren hatte. Die Pädiatrie bekämpfte dieses Programm, bei dem Kleinkinder tagsüber von anderen Müttern – also in einem familialen, nicht in einem institutionellen Setting wie der Kinderkrippe – betreut wurden: „Wir Kinderärzte warnen vor solchen gefährlichen Experimenten an Säuglingen und Kleinkindern", hieß es in einer Protestnote dreier Ärzteverbände an das Bundesfamilienministerium (Deutsche Zeitung 1973). Der Pädiater Pechstein argumentierte bspw. in der *Süddeutschen Zeitung* in einem ganzseitigen Beitrag gegen das Tagesmütter-Projekt und votierte dafür, „daß ein Elternteil in den ersten drei bis vier Lebensjahren ganztags beim Kind bleibt", wofür er „eine größere biologische Eignung" der Mutter ausmachte (Pechstein 1974). Dem

widersprachen vor allem Politikerinnen der SPD sowie einzelne Erziehungswissenschaftler, Soziologen und Psychologen (Der Spiegel 1974).[2]

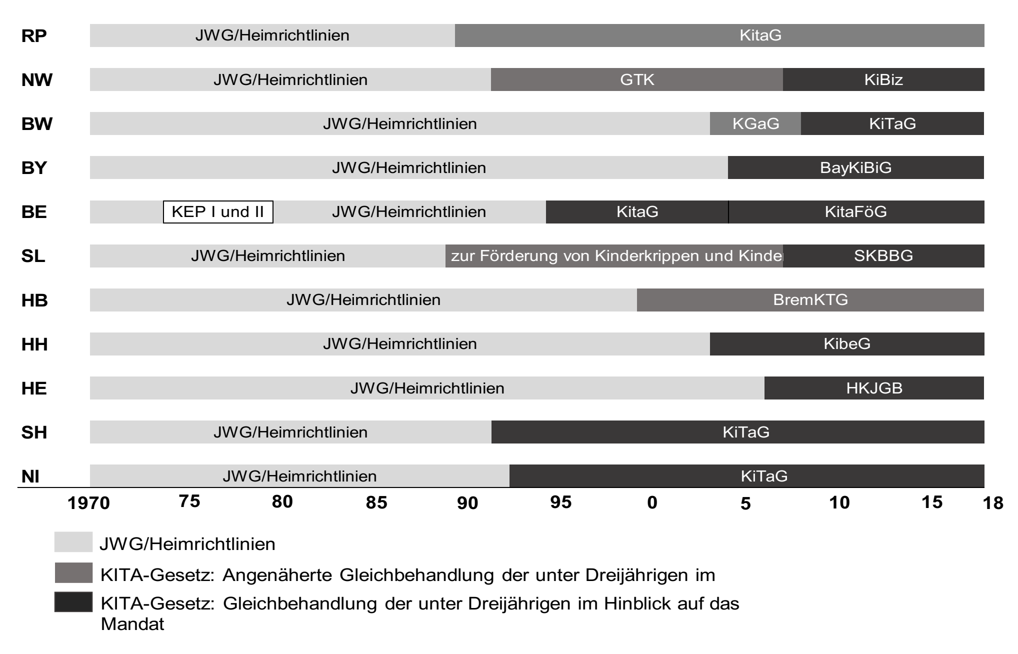
Der Ausgang des Konflikts kann wohl als unentschieden beschrieben werden: Eine Durchsicht von knapp hundert Zeitungstexten der Jahre 1973 bis 1975 über das Tagesmütter-Projekt weist darauf hin, dass sich kritische, ambivalente und skeptische Äußerungen etwa die Waage hielten. Diskurshistorisch ist gleichwohl bedeutsam, dass damals außerfamiliale Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren zum ersten Mal breit und kontrovers verhandelt wurde. „Bildung“ oder „frühes Lernen“ waren dabei noch kein Thema. Selbst das damals beliebte Rubrum der „Sozialisation“ wurde nur in wenigen Zeitungsbeiträgen über das Tagesmütter-Projekt erwähnt; wenn dies geschah, dann meist mit Blick auf angenommene Sozialisationsdefizite von Einzelkindern. Zumindest für die frühen 1970er-Jahre lässt sich also feststellen, dass frühe Bildung noch nicht im Fokus massenmedialer Debatten stand. Die Krippe hatte ihren „Nothilfe-Charakter“ (Hänsel/Reyer 1978) noch längst nicht verloren.

3 Angenäherte Gleichbehandlung: die Übertragung des Bildungsmandats auf die Kinderkrippe

Der Wandel der Krippenbetreuung in den westdeutschen Bundesländern lässt sich auch auf Basis einer inhaltsanalytischen Auswertung der gesetzlichen Grundlagen im Zeitraum der 1970er-Jahre bis heute nachzeichnen (v.a. Heimrichtlinien, Kita-Gesetze, vgl. ausführlich zur Methodik und Datenbasis Grgic 2020). Im Fokus soll dabei die Frage stehen, welche verschiedenen Aufgaben institutioneller Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren in den westdeutschen Gesetzen formuliert wurden und ab wann die Aufgabe der Entwicklungsförderung und Bildung gesetzlich verankert wurde.

2 Nebenbei: Der Konflikt folgte zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich der Logik „fortschrittlich vs. konservativ“. Pechstein etwa zitierte – genüsslich, kann man vermuten – bspw. Max Horkheimer, der 1947 beklagt hatte, im Fall von mütterlicher Erwerbstätigkeit verschwinde „die Spontaneität der Mutter und ihre natürliche unbegrenzte Fürsorge und Wärme“ (Pechstein 1974). Der SPD-Linke Karsten Voigt wiederum, vormaliger Juso-Bundesvorsitzender, hielt das Tagesmütter-Projekt für gefährlich, weil damit „ein Bereich der Erziehung reprivatisiert“ werde (FAZ 1973).

Abbildung 2: Eigenständige Verrechtlichung der Krippenbetreuung in Westdeutschland nach Gleichbehandlung hinsichtlich des Mandats



Quelle: Eigene Darstellung

Während in den 1970er-Jahren erste Kindergartengesetze entstanden und es nach und nach zu einer Eigenständigkeit in der Verrechtlichung des Kindergartens kam, die als Professionalisierungsschub bezeichnet werden kann (Grgic 2020), blieb die Betreuung unter Dreijähriger in allen westdeutschen Ländern im Rahmen des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) geregelt (Abbildung 2).

> „Aufgabe des Jugendamtes ist es ferner, die für die Wohlfahrt der Jugend erforderlichen Einrichtungen (…) anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen, insbesondere für (…) Pflege und Erziehung von Säuglingen, Kleinkindern und von Kindern im schulpflichtigen Alter außerhalb der Schule“ (JWG 1961: §5).

Damit war die institutionelle Betreuung unter Dreijähriger eine Aufgabe, die aus der Fürsorgetradition wohlfahrtstaatlicher Akteure entstand und das Ziel hatte, ausschließlich Familien in schwierigen Lebenslagen zu unterstützen. Die Krippe wurde demnach zu Zeiten des JWG als „Nothilfeeinrichtung“ betrachtet. Im Gegensatz zum Kindergarten, der – gestärkt durch seinen neuen Bildungsauftrag – in den 1970er- und 1980er-Jahren massiv ausgebaut wurde (Rauschenbach et al. 1995), stand der Ausbau von Krippen rechtlich gesehen unter einem sog. Nothilfevorbehalt, war also auf Situationen beschränkt, die als besonders problematisch galten. Als solche „Notsituationen“ angesehen wurden vor allem die Erwerbstätigkeit von

Müttern sowie beengte Wohnverhältnisse von Familien, also zwei Situationen, die insbesondere in Großstädten anzutreffen waren. Jans und Müller (1972) wiesen zwar auf einen gestiegenen Bedarf an Krippen durch zunehmende mütterliche Erwerbstätigkeit hin, betonten jedoch auch, dass der Bedarf und Ausbau von Krippen einer sorgfältigen Prüfung bedürfe:

> „In Krippen werden Säuglinge erzieherisch und pflegerisch betreut. Sie sollen nur dort errichtet werden, wo besondere Notstände dies erfordern. Eine Trennung des Säuglings von der Mutter und die dadurch, wenn auch nur zeitweilig bedingte Unterbrechung des sicheren Kontakts mit ihr bleibt nicht ohne Nachteil für seine Entwicklung. Für die organisatorische Form gilt das nachstehend über Krabbelgruppen Gesagte sinngemäß " (Jans/Müller 1972: 22)

Diesem Bild der Betreuung unter Dreijähriger entsprechend hatte die Krippe gemäß dem JWG einen *Pflege- und Erziehungsauftrag.* Dieser bestand hauptsächlich darin, den (von „Verwahrlosung" bedrohten) Kindern einen geregelten Tagesablauf zu ermöglichen (Verabreichung von Mahlzeiten, Mittagsruhe), und pflegende Aufgaben (Körperpflege, medizinische Beobachtung der Entwicklung durch Ärzte und Krankenschwestern) zu übernehmen (ebd.).

Auf Ebene der Länder waren zusätzlich in den sog. Heimrichtlinien die Aufgaben und Standards verschiedener Formen von Jugendhilfeeinrichtungen festgelegt. Sie spiegeln weitgehend den Pflege- und Erziehungsauftrag des JWG wider[3]. Vereinzelt finden sich aber bereits in den Heimrichtlinien der 1970er- und 1980er-Jahre erste Ansätze, auch für die Kleinkindbetreuung einen Förderauftrag festzuschreiben. In den Hamburger Richtlinien bspw. wurden „pädagogische Aufgaben" der Krippen genannt. In Hessen wurden pädagogische und pflegende Aufgaben gleichwertig nebeneinandergestellt, mit dem Hinweis, dass die „geistige Entfaltung" in den ersten Lebensjahren entscheidend für die weitere Entwicklung sei. In Rheinland-Pfalz wurden die Aufgaben zwar nicht explizit ausgeführt, doch für die Krippenbetreuung wurde – im Gegensatz zum damals üblichen pflegerischen Personal (v.a. Kinderkrankenschwestern) – *pädagogisches* Personal vorausgesetzt (Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen). Damit gab es immerhin eine erste Annäherung an Personalstandards der Kindergärten.

Die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) in den Jahren 1990/91 definierte erstmals für alle Formen von Kindertageseinrichtungen (Kindergärten, Krippen, altersgemischte Einrichtungen) einen einheitlichen Auftrag der „Betreuung, Bildung und Erziehung" (§22), der im Jahr 2004 mit einer Reformulierung in „Erziehung, Bildung und Betreuung" nochmals eine stärker bildungsorientierte Ausrichtung bekam (Wabnitz 2015). Auf bundesgesetzlicher Ebene fand somit Anfang der 1990er-Jahre eine deutliche Mandatserweiterung für Krippeneinrichtungen statt: Erstmals wurde ihnen sowie der gesamten U3-Betreuung ein Bildungsmandat zugewiesen. Gleichzeitig wurde der Nothilfevorbehalt aufgehoben und ein *bedarfsgerechter* Ausbau als Aufgabe der Jugendhilfe im KJHG festgeschrieben (§24). Dennoch wurden Krippen als Angebote für ausschließlich unter Dreijährige am wenigsten ausgebaut und behielten daher als Organisationsform im System der Frühen Bildung nur eine geringe Bedeutung. Ein (quantitativ geringer) erster Ausbau der U3-Betreuung er-

---

3 Die umfangreiche Ländertabelle wird aus Platzgründen hier nicht dargestellt und ist auf Anfrage bei den Verfassern erhältlich.

folgte primär durch die Schaffung von Einrichtungen mit Angeboten für verschiedene Altersgruppen im Vorschulalter (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Analog zur rechtlichen Integration der Kinder im Krippenalter erfolgte eine organisationale Integration der Krippenbetreuung unter das Dach der altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen.

Die westdeutschen Länder reagierten auf die Vorgaben des KJHG mit unterschiedlichen gesetzlichen Reformen. Zu beobachten sind drei Typen der Entwicklung:

1. Die Erweiterung bestehender Kindergartengesetze auf die unter Dreijährigen,
2. die Einführung eines eigenständigen Krippengesetzes sowie
3. die Einführung eines Kindertageseinrichtungsgesetzes für Kindergärten und Krippen in Ländern, die bis dahin kein Kindergartengesetz gehabt hatten.

(1) Die Erweiterung bestehender Kindergartengesetze fand in sieben Ländern, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten, statt. Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, die in den 1970er-Jahren bereits eigenständige Kindergartengesetze eingeführt hatten, wandelten diese Anfang der 1990er-Jahre um und führten Kindertageseinrichtungsgesetze ein, die fortan die Betreuung unter Dreijähriger gesetzlich miteinschlossen (Abb. 2). Bayern, Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg und Hessen erweiterten ebenfalls ihre bestehenden Kindergartengesetze, allerdings geschah dies erst Anfang bzw. Mitte der 2000er-Jahre.

(2) Das Saarland ging einen Sonderweg und führte zunächst im Jahr 1990 ein eigenes Krippengesetz ein, das bis 2008 neben dem Kindergartengesetz galt und dann durch ein integriertes Kindertageseinrichtungsgesetz abgelöst wurde.

(3) Berlin, Schleswig-Holstein und Niedersachsen, die bis zur Einführung des KJHG auf eigenständige Kindergartengesetze verzichtet hatten, führten in Reaktion auf die fachpolitischen Entwicklungen in den 90er-Jahren (v.a. den absehbaren Kindergartenrechtsanspruch) erste eigenständige Gesetze der Kindertagesbetreuung ein, welche die Betreuung in Kindergärten, Krippen und in der Regel auch Horten regelten (Abb. 2).

Hinsichtlich der tatsächlichen Gleichstellung des Mandats im Sinne von Hughes (1971), also des (durch verschiedene Akteure ausgehandelten) gesellschaftlichen Auftrags von Kindergärten und Krippen, wird allerdings deutlich, dass fünf Länder (RP, NW, BW, SL, HH) zunächst innerhalb ihrer Kindertageseinrichtungsgesetze weiterhin unterschieden und somit nur eine annähernde Gleichbehandlung der Krippen realisiert wurde (vgl. dazu auch Prott 2005). Entsprechend wurde den Kindergärten ein klarer Bildungsauftrag zugewiesen, den Krippen allerdings eher ein Betreuungs- und höchstens ein Förderauftrag (Abb. 2). Erst nach und nach wurde in diesen Ländern ein einheitliches Mandat der Kindertageseinrichtungen festgeschrieben. Die übrigen sechs Länder setzten die Gleichbehandlung von Krippe und Kindergarten bereits bei der Integration der U3-Betreuung in Kindertageseinrichtungsgesetze um. Dies fand in der Hälfte der Länder in den 1990er-Jahren, in der anderen Hälfte der Länder in den 2000er-Jahren statt. Eine vollständige Gleichbehandlung der Krippenbetreuung wurde in nahezu allen Ländern mit fortschreitendem U3-Ausbau ab dem Jahr 2005 realisiert. Rheinland-Pfalz und Bremen halten allerdings bis heute an ihrer mandatsbezogenen Ungleichbehandlung fest (Abb. 2).

Die ab 2005 realisierte rechtliche Gleichstellung des Bildungsauftrags von Krippen und Kindergärten ging einher mit einer Angleichung der Bildungs- und Entwicklungsziele: Übereinstimmend und in Abgrenzung zur Schule wurde hierbei ein eigenständiger Bildungs- und

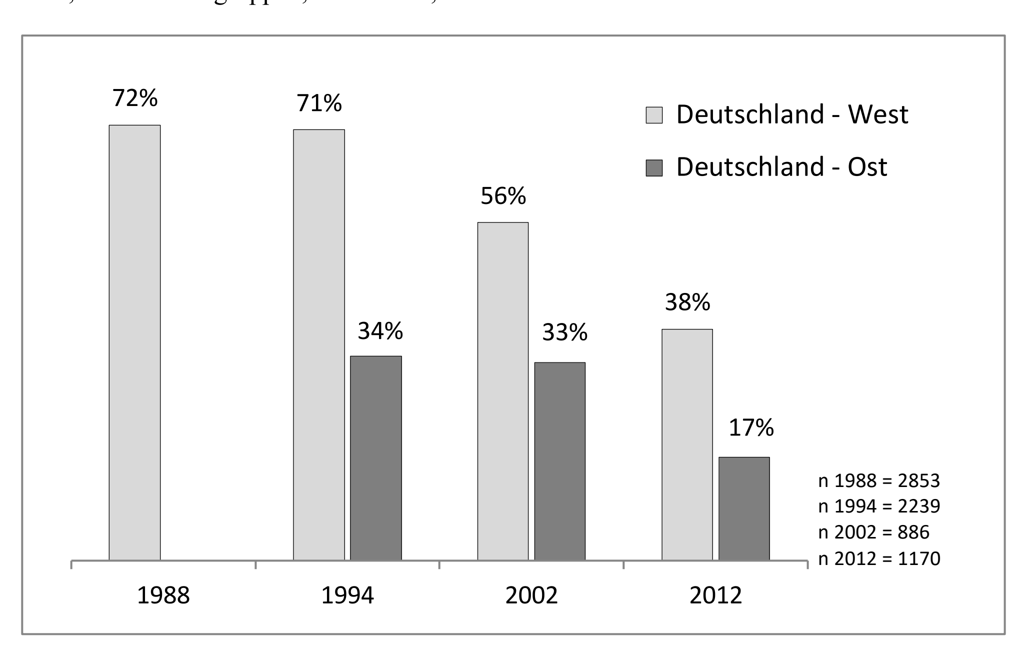
Erziehungsauftrag von Kindergarten und Krippe festgehalten. Die „Förderung der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ sowie die „Förderung der geistigen, seelischen und körperlichen Entwicklung“ waren dabei zentrale Bezugspunkte. Teilweise mit Verweis auf länderspezifische Bildungspläne wurden in den Ländergesetzen zahlreiche zu fördernde Kompetenzbereiche genannt (u.a. Bewegung, Sprache, soziales Verhalten, musisch-ästhetische Bildung). Im Vergleich zu den Kindergartengesetzen der 1970er-Jahre fällt auf, dass der Fokus auf einem eigenständigen Bildungsauftrag und auf Persönlichkeitsentwicklung fortgeschrieben wurde. In den Vordergrund rückte allerdings die Förderung der sprachlichen Bildung und ihre Beobachtung und Dokumentation. Dieser Kompetenzbereich wurde nicht zuletzt in Reaktion auf die ersten PISA-Ergebnisse als besonders bedeutsam identifiziert. Das TAG gab zudem seit 2005 vor, dass alle Kindertageseinrichtungen über eine pädagogische Konzeption verfügen müssen, also ein pädagogisches Konzept zur Umsetzung der Bildungsziele (Wabnitz 2015). Dies wurde in mehrere Ländergesetze übernommen. Nicht zuletzt diese Tatsache verdeutlicht, dass sich die Krippe bzw. die gesamte institutionelle Krippenbetreuung in einem relativ kurzen Zeitraum von 15 Jahren von der Pflegeeinrichtung zur Bildungseinrichtung wandelte, an die hohe gesellschaftliche Erwartungen geknüpft werden.

4 Allmähliche Akzeptanz: der Einstellungswandel in der Bevölkerung

Die Frage, wie sich die Einstellungen westdeutscher Bürger zu außerfamilialer Kindertagesbetreuung entwickelt haben, lässt sich für die 1970er-Jahre nicht auf breiter empirischer Basis beantworten. Denn erst in den 1980er-Jahren nahmen die damals neu entwickelten sozialwissenschaftlichen Surveys eine entsprechende Frage auf. Im *International Social Survey Programme (ISSP)* beispielsweise wurde das in den USA entwickelte Item „A preschool child is likely to suffer if his or her mother works“ ins Deutsche übersetzt mit der Formulierung „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist“. Dieses Item wird im Folgenden als Bewertung nicht-mütterlicher Kinderbetreuung verstanden. Aus den Jahren 1988, 1994, 2002 und 2012 liegen im *ISSP* Antworten von insgesamt 9.548 deutschen Befragten vor. Diese Surveydaten ermöglichen Analysen des Einstellungswandels für ein Vierteljahrhundert, allerdings ohne Fokus auf Bildungsaspekte, denn die Item-Formulierung zielt auf eine allgemeine Beurteilung nicht-mütterlicher Betreuung, nicht auf Bildungsfragen.

Im Folgenden werden die vier Wellen des *ISSP,* einer wiederholten Querschnitts-Untersuchung, als Zeitreihe betrachtet, wobei zusätzlich nach Ost- und Westdeutschland unterschieden wird (vgl. zur Methodik Berth 2020, in Druck). Die Auswertung des Items zeigt bereits auf einer univariaten Ebene einige interessante Entwicklungen. So blieb die Skepsis der Westdeutschen gegenüber Kindertagesbetreuung zwischen 1988 und 1994 auf hohem Niveau konstant: Damals stimmten knapp drei Viertel der Befragten der These vom kindlichen Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit zu. In weniger als zwei Jahrzehnten verlor diese Einstellung so stark an Bedeutung, dass im Jahr 2012 nur noch etwas mehr als ein Drittel der Antworten entsprechend kritisch ausfiel (Abbildung 3).

Abbildung 3: Skeptische Einstellungen zu institutioneller Kindertagesbetreuung, Deutschland, nach Ländergruppen, 1988-2012, in % aller Antworten



ISSP 1988-2012, Item „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist." 5-stufige Skala, hier zusammengefasst: starke Zustimmung und Zustimmung

Quelle: Eigene Auswertung

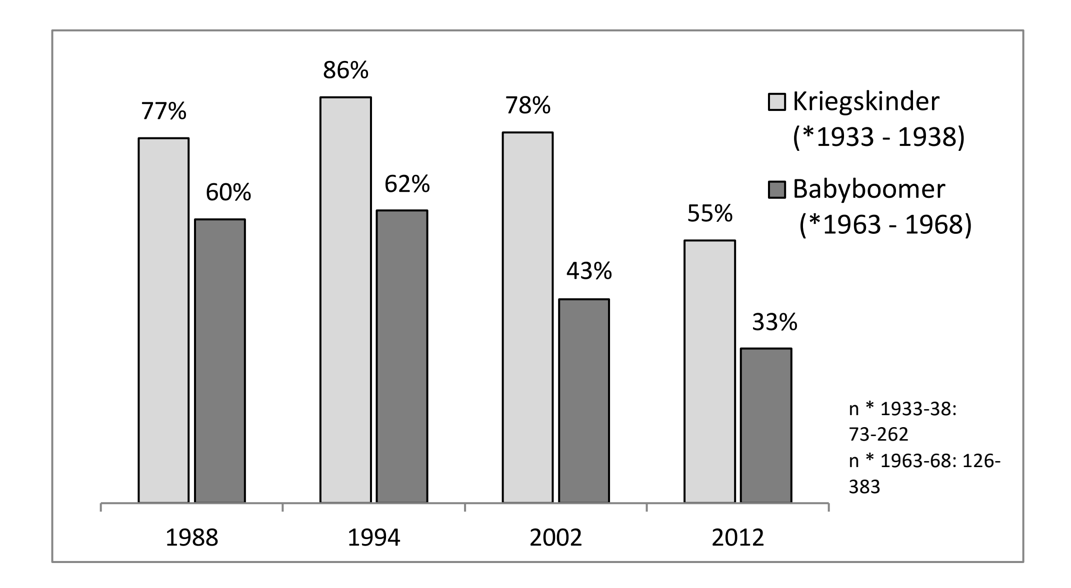
Im Gegenzug stieg die Quote derjenigen Westdeutschen stark an, die eine Gegenposition einnahmen. Im Jahr 1988 hatten lediglich 16 % der Befragten die These vom kindlichen Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit abgelehnt und damit eine Position pro Kindertagesbetreuung eingenommen. Im Jahr 2012 taten dies bereits etwas mehr als 50 %. Aus einer klaren Minderheitsmeinung war innerhalb eines Vierteljahrhunderts offensichtlich die Mehrheitsposition geworden.

In Ostdeutschland ging die Entwicklung in eine ähnliche Richtung, allerdings auf anderem Niveau. Hier hatten im Jahr 1994, relativ bald nach der Wiedervereinigung, nur etwa 34 % der Befragten Skepsis gegenüber Kita-Betreuung artikuliert – ein niedriger Wert, der sich durch die lange Tradition außerfamilialer Kinderbetreuung in der DDR erklären lässt. Auffällig ist hier der nochmalige Rückgang der skeptischen Urteile zwischen 2002 und 2012: Offensichtlich verschob sich das Meinungsbild in den neuen Bundesländern weiter zugunsten außerfamilialer Tagesbetreuung.

Die Surveydaten ermöglichen daneben, den Einstellungswandel in unterschiedlichen Altersgruppen zu verfolgen, was im Folgenden anhand zweier ausgewählter Geburtskohorten erfolgen soll, bei denen ausgeprägte Unterschiede vermutet werden können: der Kohorte der

„Kriegskinder" (Geburtsjahrgänge 1933 bis 1938, weiblich) sowie jener der „Baby-Boomer" (Geburtsjahrgänge 1963 bis 1968, weiblich). Erkennbar wird zunächst ein Niveauunterschied: Die älteren Frauen stimmten dem Item vom kindlichen Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit im gesamten Zeitraum wesentlich häufiger zu als jüngere. Insofern liegt es nahe, einen Kohorteneffekt anzunehmen: Die nachwachsende Kohorte formulierte kontinuierlich weniger traditionsgebundene Positionen als die ältere Kohorte (Abbildung 4).

Abbildung 4: Skeptische Einstellungen zu institutioneller Kindertagesbetreuung, Frauen, Deutschland West, nach ausgewählten Alterskohorten, 1988-2012, in % aller Antworten



ISSP 1988-2012, Item „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist." 5-stufige Skala, hier zusammengefasst: starke Zustimmung und Zustimmung

Quelle: Eigene Auswertung

Interessant ist allerdings, dass auch Veränderungen *innerhalb* beider Kohorten erkennbar sind. Die „Kriegskinder" blieben zwar von 1988 bis 2002 deutlich ablehnend gegenüber außerfamilialer Kinderbetreuung; danach allerdings – als diese Frauen bereits das Rentenalter erreicht hatten! – ging ihre Skepsis markant zurück. Auf individuelle Interessen insbesondere wegen eigener Erwerbstätigkeit lassen sich diese Veränderungen wegen des Alters der Befragten nicht zurückführen; insofern kann man einen Einfluss der in dieser Phase sehr intensiven gesellschaftlichen Debatten über den Nutzen von Kita-Betreuung annehmen. Daneben können auch persönliche Erfahrungen zur Einstellungsänderung beigetragen haben – etwa, wenn Großeltern beobachten mussten, dass ihre hoch qualifizierten Töchter wegen des Mangels an Kita-Plätzen für die Enkel keine Jobs annehmen konnten. Ausschließlich orientiert

an eigenen Interessen war der Meinungswandel der hier betrachteten Rentnerinnen jedoch gewiss nicht.

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, wie fundamental der Einstellungswandel im Themenfeld von mütterlicher Erwerbstätigkeit und außerfamilialer Kinderbetreuung insbesondere in der alten Bundesrepublik war. In weniger als einem Vierteljahrhundert wurde aus einer familialistischen Grundeinstellung die Meinung einer Minderheit. Inzwischen, so kann man die westdeutschen Ergebnisse von 2012 verstehen, hält es eine Mehrheit der dort lebenden Befragten für akzeptabel, dass Mütter kleiner Kinder erwerbstätig sind und ihre Kinder in Kitas betreut werden. Die alte Sorge, die Kinder würden dadurch Schaden nehmen, wird auch in Westdeutschland nur noch von einer kleinen und überdies schrumpfenden Gruppe der Erwachsenen geteilt. Der Wandel macht dabei nicht einmal Halt vor älteren Kohorten, deren Skepsis man bei diesem Thema eigentlich erwarten würde, in der Empirie jedoch immer seltener findet.

5 Bilanz und Ausblick

Abschließend müssen wir zugestehen, dass dieser Beitrag die Themenfrage nicht vollständig beantwortet hat: Wie die Bildung in die Krippe kam, konnten wir nicht vollständig klären. Gleichwohl ließen sich Facetten der westdeutschen Krippengeschichte genauer beschreiben:

- In den 1960er-Jahren konnte von einem Bildungsauftrag der Kinderkrippen nicht die Rede sein. Aus einer rechtlichen Perspektive galten Kinderkrippen damals als Nothilfeeinrichtungen; aus der Perspektive verschiedener Wissenschaften (unter denen die Pädiatrie den Ton angab) waren sämtliche Formen von „Mutterentbehrung“ potenziell schädlich für das Kind. Erst in den frühen 1970er-Jahren setzte eine Erosion dieses wissenschaftlichen Konsenses ein.
- In den 1990er-Jahren begannen einzelne westdeutsche Bundesländer, ihre rechtlichen Regelungen der Kinderkrippen zu modifizieren. Dabei entstanden zunächst einzelne Landesgesetze, die für Krippe und Kindergarten gleichermaßen galten; ab diesem Zeitpunkt begann in den ersten Ländern auch eine allmähliche Angleichung des Mandats der Einrichtungen sowie der Bildungsaufträge. Dieser Prozess war gegen Ende der 2000er-Jahre weitgehend abgeschlossen. Das bundesdeutsche Tagesbetreuungsausbaugesetz, das 2005 in Kraft trat, kann in dieser Hinsicht als Schlusspunkt der bildungsbezogenen Mandatserweiterungen der Krippen gesehen werden.
- Die Einstellungen in der Bevölkerung zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung, die erst seit den 1980er-Jahren in Surveys erfasst wurden, weisen für den Zeitraum 1988 bis 2012 auf eine zunehmende Akzeptanz außerfamilialer Tagesbetreuung hin. Allerdings war noch in den frühen 1990er-Jahren in Westdeutschland kein umfassender Einstellungswandel erkennbar – dieser begann damals lediglich in einzelnen sozialen Gruppen, insbesondere bei höher gebildeten Frauen. Erst im Zeitraum 1994 bis 2002 nahm in den alten Bundesländern die Skepsis gegenüber nicht-mütterlicher Betreuung ab (und deren Akzeptanz zu).

Diese drei Facetten erlauben eine vorsichtige historisierende Bilanz für die alte Bundesrepublik: Den Zeitraum der 1960er- bis 1980er-Jahre prägte eine Skepsis gegenüber früher Krippenbetreuung, was sich auch in einer Dominanz fürsorgerischer Konzepte ausdrückte. In den frühen 1990er-Jahren begannen insbesondere in der Rechtssphäre erste Annäherungen

der Krippen an den Kindergarten. Auch sind in diesem Zeitraum partielle Einstellungsänderungen bei einzelnen Bevölkerungsgruppen erkennbar. Nach der Jahrtausendwende schließlich kann man eine Gleichbehandlung von Krippe und Kindergarten beobachten, die sich auch darin ausdrückt, dass beide nunmehr Einrichtungen im politischen wie im wissenschaftlichen Diskurs unter dem Begriff Kindertageseinrichtungen rubriziert werden. Damit geht auch eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz nicht-mütterlicher Kinderbetreuung einher.

Dennoch sind einige Fragen nicht geklärt. Zum einen ist aus disziplingeschichtlicher Perspektive offen, wann in den Erziehungswissenschaften eine Neubewertung früher außerfamilialer Kleinkindbetreuung erfolgte. Hier fanden sich Hinweise auf erste Veränderungen in den 1970ern, doch die weitere Entwicklung der Disziplin bliebe zu analysieren. Zum anderen – und das ist sicherlich das weit größere Themenfeld – fehlt eine Verknüpfung der hier skizzierten westdeutschen Kita-Geschichte mit derjenigen in Ostdeutschland. Zu untersuchen wäre hierbei einerseits die Phase bis zur Wiedervereinigung 1989/90, in der die beiden Jugendhilfe-Systeme in ideologischem Kontrast zueinander standen (ohnehin ist die Geschichte der ostdeutschen Kindertagesbetreuung noch nicht geschrieben). Zu klären wäre überdies, was sich in den Jahren nach dem Fall der Mauer ereignete. Hier ließe sich für die Binnenwelt der Kita-Einrichtungen überprüfen, wie stark westdeutsche Prinzipien in den Osten exportiert wurden; gleichzeitig ist mit Blick auf Familienleitbilder und entsprechende Vorstellungen vom Nutzen früher Kindertagesbetreuung die Frage offen, ob bei diesem Thema der Export der Ideen möglicherweise in Gegenrichtung verlief und die traditionell hohe Verfügbarkeit von Kleinkindbetreuung in Ostdeutschland zum Modell für den Westen wurde.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.

Berth, Felix (2018): Der skeptische Blick. Pädiatrische Perspektiven auf frühe institutionelle Kinderbetreuung in der Bundesrepublik. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 38, 1, S. 4-23.

Berth, Felix (2020, in Druck): Vom Argwohn zur Akzeptanz. Der Wandel der Einstellungen zu nichtmütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung.

Bowlby, John (1952): Maternal Care and Mental Health. Genf: WHO.

Brewster, Karl L./Padavic, Irene (2000): Change in Gender-Ideology, 1977-1996: The Contributions of Intracohort Change and Population Turnover. In: Journal of Marriage and the Family, 62, 2, pp. 477-487.

Bundesministerium für Familie und Jugend (BMFJ) (1965): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Jugend und über die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe (Erster Jugendbericht). Bonn: BMFJ.

Deutsche Zeitung (1973): Projekt Tagesmütter. 14.12.1973.

Deutscher Bildungsrat (1971): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett (3. Aufl.).

Dührssen, Annemarie (1958): Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Eine vergleichende Untersuchung an 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilie. Göttingen: Verlag für medizinische Psychologie.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (1973): Karsten Voigt: Tagesmütter „gefährlich". 05.10.1973.

Giesecke, Hermann (1969): Einführung in die Pädagogik. München: Juventa.

Grgic, Mariana (2020, in Druck): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizensierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.

Hasselmann-Kahlert, Margaret (1953): Einige Beobachtungen bei entwurzelten Kleinst- und Kleinkindern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 2, 1, S. 15-18.

Hänsel, Dagmar/Reyer, Jürgen (1978): Kleinkinder in Krippe und Krabbelstube. In: Dollase, Rainer (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Band 1. Düsseldorf: Schwann, S. 315-324.

Hellbrügge, Theodor (1984/1975): Das sollten Eltern heute wissen. Über den Umgang mit unseren Kindern. Frankfurt/M.: Fischer.

Henz, Hubert (1964): Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg: Herder.

Hughes, Everett Cherrington (1971): The sociological Eye. Selected Papers. The Study of Occupations. New Jersey: Transaction Publishers.

Jans, Karl-Wilhelm/Müller, Erika (1972): Kindergärten, Horte, Kindertagesheime, Kinderspielplätze. Schriftenreihe Fortschrittliche Kommunalverwaltung. Köln: Grote (2. Aufl.).

Keller, Heidi (2019): Mythos Bindungstheorie. Konzept - Methode - Bilanz. Weimar: verlag das netz.

Mehringer, Andreas (1966): Geschützte Kleinkindzeit. In: Unsere Jugend, 18, 5, S. 195-208.

Pechstein, Johannes (1974): Das Projekt Tagesmütter. Süddeutsche Zeitung, 23.03.1974.

Prott, Roger (2005): Rechtsgrundlagen und finanzielle Regelungen für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005. Tageseinrichtungen für Kinder im Spiegel der Statistik. München: DJI, S.14-42.

Rauschenbach, Thomas (2004): Bildung für alle Kinder. Zur Neubestimmung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim: Beltz Verlag, S.111-122.

Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer Detlef (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2008): Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, 6, S. 888-905.

Thornton, Arland/Young-DeMarco, Linda (2001): Four Decades of Trends in Attitudes Toward Family Issues in the United States: The 1960s Through the 1990s. In: Journal of Marriage and Family, 63, 4, pp. 1009-1037.

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.

Wabnitz, Reinhard J. (2015): 25 Jahre SGB VIII. Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch von 1990 bis 2015. Berlin: AGJ.

Wiesner, Reinhard (1990): Der mühsame Weg zu einem neuen Jugendhilfegesetz. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 38, 2, S. 112-125.

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit

1 Einleitung

An den Sport, oder allgemeiner an körperliche Bewegungen, werden eine Vielzahl pädagogischer Erwartungen herangetragen. So sollen Sport und Bewegung zunächst zu einer ganzheitlichen Entwicklung beitragen, indem sie die intellektuelle und sittliche Menschwerdung um körperliche und motorische Aspekte ergänzen. Darüber hinaus soll man in und durch Sport und Bewegung lernen können, seinen Körper „zu bewohnen" und ihn in gesundheitlicher Hinsicht zu achten. Sport soll weiterhin zu einer förderlichen Leistungsbereitschaft erziehen, indem man in ihm lernen kann zuzupacken, sich etwas zuzutrauen, sich Ziele zu setzen und diese konsequent und ausdauernd zu verfolgen. Ferner lernt man im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten, sich dabei an Regeln zu halten, sich in die Perspektiven der jeweils anderen hineinzuversetzen, so dass sich positive soziale und moralische Verhaltensdispositionen, wie etwa Frustrationstoleranz oder moralische Urteilsfähigkeit, ausbilden sollten.

Viele dieser und ähnlicher Behauptungen sind inzwischen zu populären Slogans geworden und prägen oftmals unhinterfragt den pädagogischen Alltagsdiskurs über den erzieherischen oder bildnerischen Wert von Sport und Bewegung. Mittlerweile existieren aber auch eine ganze Reihe an empirischen Studien, die sich mit diesen pädagogischen Wirkungserwartungen beschäftigt haben.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir empirische Befunde zu zumindest drei dieser Wirkungserwartungen zusammentragen. Da wir dabei in einem engen Sinne Wirkungen berichten wollen, beschränken wir uns dabei auf quantitative Studien: Im ersten Teil widmen wir uns dem populären Slogan „Toben macht schlau!" (Zimmer 2009) und der damit verbundenen Erwartung, dass körperliche Bewegung kognitives Lernen und daraus hervorgehende akademische Leistungen fördern könne. Unter dem Titel „(Schul-)Sport kann alles!" geht es dann spezifischer um pädagogische Wirkungen des Sportunterrichts. Zum Schluss stellen wir unter der in Anlehnung an die Hattie-Metastudie formulierten Behauptung „Auf die Sportlehrperson kommt es an!" aktuelle Befunde über professionelle Kompetenzen von Sportlehrpersonen dar.

Ein Ziel unseres Beitrags ist es, an ausgewählten Beispielen aufzuzeigen, ob und inwiefern sich sport- und bewegungsbezogene pädagogische Wünsche an der empirischen Wirklichkeit messen lassen; ob wir also empirische Evidenzen haben, die die vielen und gewichtigen pädagogischen Wirkungserwartungen an Sport und Bewegung zumindest ein Stück weit erhärten können.

2 Toben macht schlau!

2.1 Theoretische Grundlagen

Die Hoffnung, die sich mit dem Slogan „Toben macht schlau!" verbindet, ist die, dass (vor allem intensives) körperliches Bewegen Einfluss nehmen könne auf das kognitive Lernen und damit das Erbringen von intellektuellen akademischen Leistungen fördere.

Für die Schule findet man diese Argumentation heute vor allem im Konzept der „Bewegten Schule" (z.B. Mess/Ossig/Woll 2014). Dahinter verbirgt sich ein Schulentwicklungskonzept, das seit den 1980er Jahren das Ziel verfolgt, mehr körperliche Bewegungsaktivitäten in die Schule hineinzubringen – durch bewegende Schulanlässe, auf dem Schulweg vor und nach der Schule, in den Unterrichtspausen auf dem Schulhof oder auch durch kurze, aktivierende Bewegungseinheiten im Fachunterricht selbst.

Interessanterweise wurde die Bewegte Schule in ihren Anfangsjahren vor allem mit einem gesundheitspräventiven Anspruch verknüpft: Mit dem *Mehr an Bewegung* wollte man ursprünglich eigentlich nur den potenziell schädlichen Einflüssen einer durch Bewegungsmangel gekennzeichneten „Sitzschule" entgegenwirken (also etwa Haltungsschwächen ausgleichen und damit Rückenschmerzen vorbeugen). Das aktuell viel präsentere Argument der bewegungsinduzierten Lernförderung kam erst später ins Spiel – und zwar auf gleich zweifache Weise: zum einen in anthropologischen und psychomotorischen Ansätzen; zum anderen in kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Ansätzen.

1. Anthropologisch und psychomotorisch argumentierende Ansätze verstehen das körperliche Bewegen als integralen Bestandteil des kindgerechten Lernens. Sie machen den Vorteil eines bewegungsinduzierten Lernens darin aus, dass Kinder auf diese Weise quasi *mit allen Sinnen* lernen können – also sich Lerngegenstände nicht nur auf visuelle Weise erschließen, sondern zusätzlich auch auf eine kinästhetische Weise sprichwörtlich *begreifen* können. Dieser Ansatz einer bewegungsinduzierten Lernförderung in der Schule ist sicherlich der populärste Ansatz; er ist vielleicht auch der pädagogischste Ansatz, weil er nämlich die körperliche Bewegung als elementare und gleichberechtigte Form der kindlichen Weltbegegnung versteht und sie nicht als bloßes Vehikel schulischen Lernens instrumentalisiert. Leider ist er aber auch derjenige Ansatz, der (zumindest quantitativ empirisch) am schlechtesten erforscht ist, sodass wir hier von einer weiteren Berücksichtigung absehen müssen.
2. Kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Ansätzen liegt die Prämisse zu Grunde, dass körperliche Bewegungsaktivität dazu beitragen kann, solche neuronale Strukturen und neurophysiologische Prozesse zu aktivieren und zu verändern, die auch das Ausführen lernförderlicher kognitiver Prozesse begünstigen:

- Nach der „cognitive stimulation hypothesis“ (Tomporowski et al. 2015) geschieht das dadurch, dass bei der Bewegungsausführung zusammen mit dem motorischen Cortex zusätzlich auch solche zerebralen Areale aktiviert werden, die für kognitive Prozesse relevant sind. Dies sollte verstärkt der Fall sein, wenn die Bewegungsaktivität im Sinne einer *cognitive engaging physical activity* selbst mit kognitiven Aktivitäten verbunden ist, so wie das bei koordinativ anspruchsvollen Bewegungsaktivitäten der Fall ist.
- Eine andere Hypothese, die „cardiovascular fitness hypothesis“ (North/ McCullagh/Tran 1990), geht davon aus, dass es aufgrund von körperlicher Bewegungsaktivität zu einer Steigerung der Hirndurchblutung kommt und damit zu einer verstärkten Zufuhr von Neurotransmittern, die für die neuronale Verschaltung von Synapsen im Gehirn zuständig sind. Eine Hypothese, die vor allem greifen sollte, wenn die Bewegungsaktivitäten mit erhöhten aeroben Ausdauerbelastungen einhergehen, z.B. bei einem Dauerlauf.

Folgt man diesen Hypothesen, so tragen Bewegungsaktivitäten zu einer bewegungsinduzierten Verbesserung derjenigen kognitiven Infrastruktur bei, die für ein erfolgreicheres Lernen und bessere darauf basierende Lernleistungen erforderlich ist. Auch wenn diese Ansätze sowohl theoretisch, als auch pädagogisch und didaktisch derzeit noch viele Fragezeichen aufwerfen, so liegen hierzu bereits einige empirische Befunde vor.

2.2 Methodische Herausforderungen

Versucht man sich vor diesem Hintergrund einen Überblick über die aktuelle Forschungslage zum Zusammenhang von Bewegung und kognitivem Lernen zu verschaffen, dann fällt auf, wie unterschiedlich die Konstrukte sind, die zur Aufklärung dieses Zusammenhangs herbeigezogen wurden und wie unterschiedlich dementsprechend auch die Messinstrumente sind, mit denen teilweise das gleiche Konstrukt gemessen wird:

1. Auf der Seite der *Kognitionen* findet man häufig bereits sehr komplexe Leistungskonstrukte, wie etwa verschiedene Formen des Intelligenzkonstrukts oder die schulischen Leistungen von Schüler*innen – vor allem in Mathematik und Sprache. Häufig werden die schulischen Leistungen mit wenig validen Merkmalen gemessen, so etwa mit der Fachnote oder über Leistungseinschätzungen der Lehrpersonen oder von Mitschüler*innen. Zuweilen kommen aber auch standardisierte Testverfahren zum Einsatz, die jedoch nur einzelne Leistungsbereiche des Faches in den Vordergrund stellen. Auf einer mittleren Komplexitätsstufe finden wir solche Konstrukte, die einzelne kognitive Leistungsbereiche repräsentieren sollen, wie etwa Sprachfähigkeit, Wahrnehmungsleistungen, Konzentrationsleistungen, Memorierungsleistungen, schlussfolgerndes Denken oder Kreativität. Schließlich auf fundamentalster Stufe werden einzelne generische kognitive Prozesse herangezogen, die den komplexeren kognitiven Leistungen zu Grunde liegen. Dazu gehören etwa die optische Differenzierungsfähigkeit, die eine wesentliche Voraussetzung für Intelligenzleistungen darstellt, oder die sog. Exekutiven Funktionen (*Updating*, *Inhibition* und *Shifting*), die eigentlich allen anderen höheren kognitiven Prozessen und unserer Fähigkeit zu einem endogen kontrollierten, selbstgesteuerten, zielgerichteten Verhalten zu Grunde liegen.
2. Auf der Seite der *Bewegung* sind für die Analyse von Zusammenhängen zwischen Bewegungsaktivitäten und kognitivem Lernen ebenfalls eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Merkmale herangezogen worden. Zunächst fallen eine Reihe an Studien auf, in denen gar keine Bewegungsaktivitäten berücksichtigt werden, sondern vielmehr deren Ergebnisse, wie etwa körperliche Fitnessmaße. Studien dagegen, in denen die Bewegungen der untersuchten Kinder direkt

> eingeflossen sind, weisen eine breite Palette an Operationalisierungsvarianten für die berücksichtigten Aktivitäten auf. Sie lassen sich erstens nach ihrer Art unterscheiden, also etwa danach, ob alltägliche Bewegungsaktivitäten von Kindern berücksichtigt wurden oder ob ein spezifisches Bewegungsprogramm durchgeführt wurde. Für die spezifischen Bewegungsprogramme lässt sich weiter ausdifferenzieren, ob sie eigens angereichert wurden mit besonderen kognitiven Herausforderungen (*cognitive engaging physical activity*). Die Aktivitäten lassen sich zweitens nach ihren Inhalten unterscheiden. Häufig untersucht wurden Ausdauer-, Kraft- oder Koordinationstrainings; aber etwa auch Entspannungsübungen oder bewegungsaktive Spiele. Drittens finden sich zeitlich und dynamisch unterschiedliche Varianten, so etwa nach der Regelmäßigkeit der eingeflossenen Bewegungsaktivitäten – (längerfristige „chronische Aktivitäten“ vs. kurzfristige „akute Aktivitäten“), nach der Dauer und Intensität der durchgeführten Bewegungseinheit. Viertens schließlich unterscheiden sich die berücksichtigten Bewegungsaktivitäten nach ihren kontextuellen Bedingungen: Erfolgte das Training durch einzelne Übungen oder wurden dazu Spiele gemacht? In welchem Setting fanden die Bewegungsaktivitäten statt? Wie wurden die Aktivitäten organisiert? Wie groß waren die Gruppen? Wer leitete das Bewegungsprogramm an?

Insgesamt zeigt sich ein sehr differenziertes Bild der aktuellen Forschung zum Zusammenhang von Bewegung und kognitivem Lernen: eine ungeheure Vielfalt an kognitiven Konstrukten, eine ungeheure Vielfalt an körperlichen Aktivitäten und – über die dargestellten Merkmale hinaus – eine ungeheure Vielfalt an Forschungsdesigns (viele Querschnittsstudien, einige Längsschnittstudien, in jüngerer Zeit vermehrt Interventionsstudien) und auch eine Vielfalt an Stichproben, die sich z.T. sehr stark unterscheiden.

2.3 Empirische Befunde

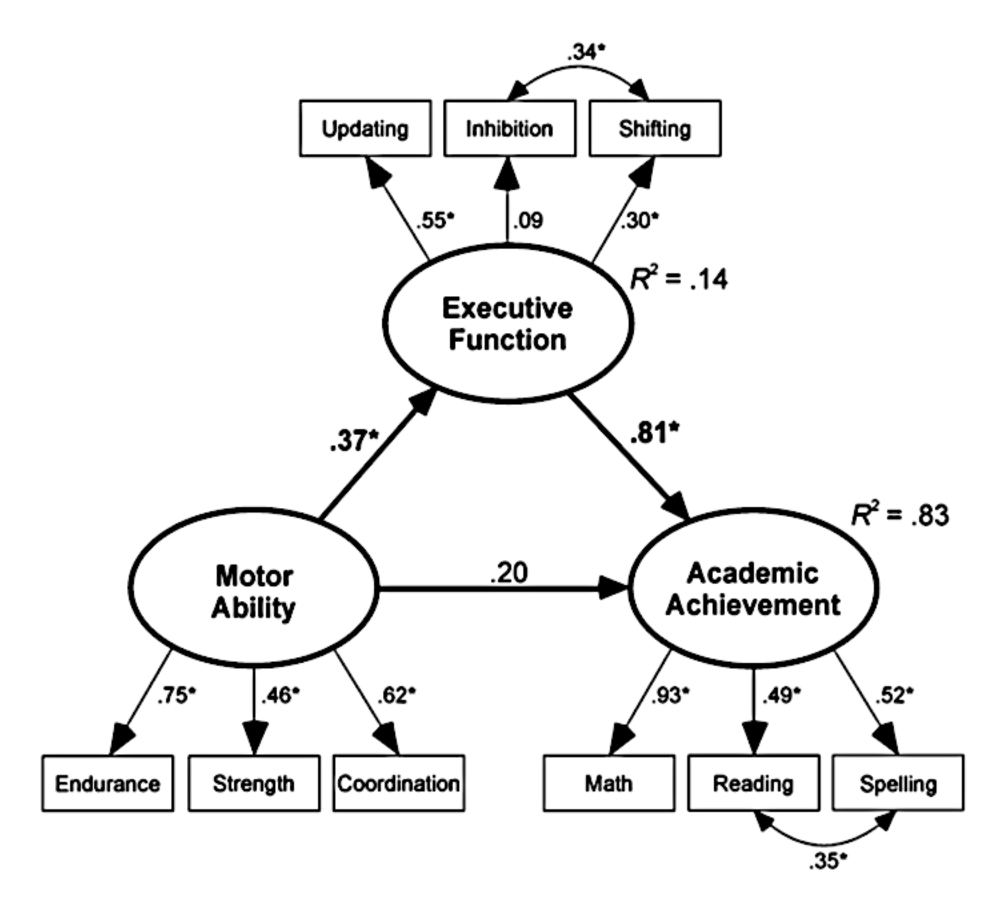
Das alles spricht eigentlich gegen eine globale Einschätzung der bisher erarbeiteten Befunde. Dennoch existieren eine ganze Reihe an Meta-Analysen, die insgesamt zu leicht positiven, kleinen Effektgrößen kommen, von Hedge’s g = 0.25 über alle Studien bis 1997 (Etnier et al. 1997) und g = 0.32 bis 2003 und speziell für die Studien, die mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurden (Sibley/Etnier 2003). Größer ist der Effekt, wenn die Bewegungsaktivitäten nicht länger als 15-20 Minuten andauern und mit einer Intensität von 65% durchgeführt werden würden.

Einen deutlich spezifischeren Blick auf die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Lernen eröffnen Studien, die sich mit dem Einfluss von Bewegung, Spiel und Sport auf die exekutiven Funktionen von Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Exekutive Funktionen sind elementare kognitive Prozesse, die u.a. dafür sorgen, dass relevante Informationen eine kurze Zeit lang im Arbeitsgedächtnis präsent gehalten und aktiv weiterbearbeitet werden können. Die Fähigkeit zu einem solchen *Updating* ermöglicht es uns etwa, Alternativen abzuwägen, um in konkreten Situationen angemessen handeln zu können. Exekutive Funktionen sind darüber hinaus dafür verantwortlich, dass wir Störreize ausblenden können (*Inhibition*) oder dass wir unseren Aufmerksamkeitsfokus flexibel verlagern können, wenn sich die Relevanz von Reizen plötzlich verändert (*Shifting*).

Eine erste Studie, die hier exemplarisch vorgestellt werden soll, weist den exekutiven Funktionen eine Mediatorenrolle zwischen Bewegungsaktivitäten und schulischen Lernleistungen zu (Schmidt et al. 2017).

Untersucht wurden die motorischen Fähigkeiten (Ausdauer, Kraft und Schnelligkeit), die exekutiven Funktionen und die schulischen Leistungen in Mathematik, Lesen und Schreiben von 236 Kindern im Alter von 10-12 Jahren (53.5% Mädchen, M = 11.3 Jahre, SD = .62) über drei Messzeitpunkte. Der Zusammenhang von motorischen Fähigkeiten und den Schulleistungen der untersuchten Schüler*innen beträgt β = .47. Werden die exekutiven Funktionen als Mediator zwischengeschaltet, so sinkt der direkte Zusammenhang und wird auch nicht-signifikant. Im Gegenzug zeigt sich nun ein signifikanter, über die exekutiven Funktionen vermittelter Einfluss von insgesamt β = .32 (s. Abbildung1). Allerdings zeigt sich in der Studie auch, dass dieser Mediatoreffekt ausschließlich von den koordinativen Fähigkeiten der untersuchten Kinder ausgeht. Andere motorische Fähigkeiten (Ausdauer, Kraft) weisen keine signifikante direkte Beziehung zu den exekutiven Funktionen auf. Insgesamt gibt die berichtete Studie erste Hinweise darauf, dass exekutive Funktionen vor allem durch solche Aktivitäten gefördert werden können, deren Ausführung von den Schüler*innen zusätzlich zu den körperlich-motorischen auch exekutiv kontrollierte Leistungen abverlangen – wie dies bei einem Koordinationstraining der Fall ist.

Abbildung 1: Mediatorenrolle der exekutiven Funktionen zwischen motorischen Fähigkeiten und schulischen Lernleistungen



Quelle: Schmidt et al. 2017

Dieser Spur sind auch zwei weitere Interventionsstudien zum Einfluss von Bewegungsaktivitäten auf die exekutiven Funktionen gefolgt. Bei ihnen kommt hinzu, dass sie mit Bewegungsaktivitäten gearbeitet haben, die einen explizit kognitiv-exekutiven Anspruch enthalten und sowohl fachdidaktische als auch adressatenspezifische Überlegungen einbezogen haben.

Eckenbach (2017) hat für ihre Studie eigene Sport- und Bewegungsspiele entwickelt und getestet, die nicht nur bewegungsbasiert sind und auf eine Förderung von exekutiven Funktionen zielen, sondern gleichzeitig auch fachdidaktischen Ansprüchen genügen und sich somit in den alltäglichen Sportunterricht integrieren lassen. Ein Beispiel für ein solches Spiel ist *Catch or not*; eine Abwandlung des den meisten Schüler*innen bekannten Spiels *Ball über die Schnur*. Gegeneinander spielen zwei Mannschaften, die einen Spielball so über eine gespannte Schnur oder über ein Netz spielen müssen, dass er von der gegnerischen Mannschaft nicht erreicht werden kann. Begonnen wird mit einem Softball, der von den Spieler*innen gefangen werden muss, ohne, dass er den Boden berührt. Nach einer Weile kommt zusätzlich ein Volleyball hinzu, für den nun auch noch andere Regeln gelten – so etwa die, dass der Ball erst einmal auf den Boden auftrumpfen muss, bevor man ihn fangen darf. In der für die Inhibitionsleistung anspruchsvollsten Form wird das parallele Spielen von zwei Bällen um einen zusätzlichen Luftballon, der die ganze Zeit über in der Luft gehalten werden muss, ergänzt.

> Stichprobe in dieser Interventionsstudie waren 197 Kinder (51% Mädchen, M = 11.96 Jahre, SD = .46) von denen 97 Schüler*innen ganz normal am Sportunterricht teilgenommen haben (Kontrollgruppe). Bei den 100 Kindern aus der Experimentalgruppe wurde der Sportunterricht über 20 Wochen lang (je 30 Minuten pro Woche) angereichert um eines der erarbeiteten Bewegungsspiele. Vor und nach der Intervention wurden die exekutiven Funktionen getestet. Insgesamt zeigte sich, dass die entwickelten Spiele insbesondere die mit dem Stroop-Test getestete Inhibitionsfähigkeit der Schüler*innen beeinflussen, also ihre Fähigkeit Störreize auszublenden. So ergab sich ein kleiner Effekt ($eta^2 = 0.026$), der noch etwas größer ausfällt, wenn man nur diejenigen Gruppen einbezieht, bei denen die Intervention nach Wahrnehmung der Kinder gut umgesetzt wurde. Am größten ist der Effekt, wenn man nur diejenigen Kinder in die Auswertung einbezieht, die in ihrer Inhibitionsleistung zum Pre-Test zu den 20% der schlechtesten gehörten. Diese Gruppe, die zu Beginn der Studie Störreize am schlechtesten ausblenden konnte, profitiert demnach am meisten von den durchgeführten Bewegungsspielen.

Dieser besonderen Personengruppe widmen sich Benzing, Chang und Schmidt (2018), die ihre Interventionsstudie ausschließlich mit Kindern mit einem diagnostizierten ADHS durchgeführt haben. Da es sich dabei um eine Population handelt, die Schwierigkeiten hat, normalen, regelmäßigen Sportangeboten nachzugehen, geschweige denn längerfristig ein kontrolliertes Bewegungsprogramm durchzuhalten, wurde in dieser Studie eine besondere Form von Bewegungsaktivitäten berücksichtigt, die für die Kinder mit ADHS fesselnder sein sollten, nämlich ein Exergaming-Fitnessspiel. Exergames sind Computerspiele, in denen man sich durch körperliche Bewegungen vor einer Kamera als Spielfigur im medialen Spielgeschehen selbst steuern kann. Derartige Spiele stellen dabei ein hohes Maß an körperlichen und kognitiven Anforderungen, sollten aber dennoch Kinder mit ADHS zum längeren Durchhalten motivieren.

> An der Studie teilgenommen haben 22 Kinder in der Experimentalgruppe (M = 10.45 Jahre, SD = 1.34) und 22 Kinder in der Kontrollgruppe (M = 10.32, SD = 1.46). Die Kinder der Experimentalgruppe haben acht Wochen lang mindestens 30 Minuten pro Woche ein Exergame-Fitnessspiel

durchgeführt. Erste Ergebnis der zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossenen Studie bestätigen den insgesamt positiven Einfluss kognitiv anspruchsvoller Bewegungsaktivitäten auf das Shifting, also der exekutiven Funktion, die für die Fokussierung der Aufmerksamkeit verantwortlich ist. Ob die in der Studie genutzten besonderen Bewegungsaktivitäten über die Verbesserung der exekutiven Funktionen vermittelt auch einen Beitrag zur Verminderung der ADHS-Symptome bei den Kindern leisten können, wird derzeit noch untersucht.

Insgesamt zeigen die bisher erarbeiteten Befunde, dass körperliche Bewegungen – insbesondere dann, wenn sie mit erhöhten kognitiven Anforderungen einhergehen – zumindest elementare kognitive Prozesse positiv beeinflussen können. Es wird noch zu zeigen sein, ob sich mit den gesteigerten Aufmerksamkeitsleistungen auch das Lernverhalten von Kindern verbessert und das *Toben* Schüler*innen letztendlich nicht nur aufmerksamer, sondern auch schlauer werden lässt.

3 Schulsport kann alles!?

Nach dem fokussierten Blick der Wirkungen von Bewegungsaktivitäten auf die Kognition wollen wir nun den Fokus auf das Fach Sport legen. Die Palette an Wirkungshoffnungen für den Sport im Allgemeinen (vgl. Gerlach/Brettschneider 2013) ist bereits eingangs geschildert worden. Diese Hoffnungen werden oft für den Sportunterricht in der Schule übertragen, ohne dass immer das Setting, die Struktur und die Bedingungen, unter denen Sport und Bewegung stattfinden, angemessen berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang werden Effekte in verschiedensten Dimensionen diskutiert, die zuweilen zum Eindruck verleiten könnten, dass der Schulsport einfach alles kann. Wahrscheinlich wird an kaum ein Fach ein derartiges Spektrum an Wirkungshoffnungen herangetragen, die einem Breitbandantibiotikum ähneln. Zu den verschiedenen Outputmerkmale gehören folgenden Bereiche:

- Motorische Outputmerkmale (z.B. motorische Basiskompetenzen, motorische Fertigkeiten und Fähigkeiten)
- Kognitive Outputmerkmale (z.B. Reflexions- und Urteilsfähigkeit im und über Bewegung, Spiel und Sport, kognitive Leistungsfähigkeit)
- Dispositionale Outputmerkmale (z.B. fachspezifisches Interesse, Anstrengungsbereitschaft, fachliches Selbstkonzept)
- Emotionale Outputmerkmale (z.B. Freude und Spaß, verminderte Angst, Stressreduktion)
- Soziale Outputmerkmale (z.B. Empathie, Fairness, soziales Verhalten)
- Behaviorale Outputmerkmale (z.B. Teilhabe am außerschulischen Sport, körperliche Aktivität, aktiver Lebensstil)
- Gesundheitliche Effekte (Fitness, physische, psychische und soziale Ressourcen)

Potenzielle Wirkungen des Sportunterrichts werden in der Schuleffektivitätsforschung i.d.R. im Angebot-Nutzen-Modell diskutiert (Fend 1981, Helmke 2013, Kunter/Trautwein 2013). Seiler (2018) hat für das Fach Sport eine wichtige Unterscheidung bei den Wirkungen vorgenommen, in dem sie kurzfristige (Output), mittelfristige (Outcome) und langfristige Effekte (Impact) unterscheidet. Beispielsweise sollte ein Sportunterricht kurzfristig zu einer Förderung von motorischen Kompetenzen und sportaffinen Dispositionen führen, die Schü-

ler*innen mittelfristig dazu befähigen, an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur teilzuhaben. Langfristig sollte dies u.a. zu einem erhöhten Fitnesszustand führen, der als wichtige Ressource im Prozess der Aufrechterhaltung der Gesundheit dient.

Insgesamt ist der Forschungsstand einer Effektivitätsforschung im Sportunterricht noch sehr überschaubar, da nur wenige Studien existieren, die mehrere Aspekte innerhalb des Angebot-Nutzen-Modells in einen direkten Zusammenhang stellen und längsschnittlich mit Blick auf Wirkungen analysieren. Hierzu zählt die Basler Wirkungsstudie IMPEQT,[1] in der von ca. 1.100 Jugendlichen und 48 Sportlehrpersonen aus der Sekundarschule über ein Jahr hinweg Merkmale der Lehrpersonen, Prozessmerkmale guten Unterrichts und Outputmerkmale erhoben wurden. Im Folgenden sollen zentrale Ergebnisse zur Wirkung der Unterrichtsqualität auf Ergebnismerkmale berichtet werden.

Das Thema „Unterrichtsqualität“ ist auch im Fach Sport ein Forschungsfeld, das zunehmend bearbeitet wird (Herrmann/Gerlach 2019). Dis Diskussion dreht sich u.a. um die Frage, ob Aspekte der Unterrichtsqualität generisch oder fachspezifisch sind. Herrmann, Pühse, Seiler und Gerlach (2015) unternahmen eine erste empirische Annäherung an das Thema, indem sie einzelne Merkmale guten Unterrichts vor dem Hintergrund der drei Basisdimensionen guten Unterrichts (1) Klassenführung, (2) Unterrichtsklima und (3) Aktivierung modellierten. Bei der Prüfung zeigte sich, dass sich die einzelnen Merkmale in zwei übergeordneten Basisdimensionen bündelten. Die Dimension Klassenführung wurde durch die Merkmale Disziplin, Zielklarheit, Regelklarheit und Diagnosekompetenz abgebildet, während die Dimension schüler*innenorientiertes Unterrichtsklima durch die Merkmale Fürsorglichkeit, Mitbestimmung der Schüler*innen, individuelle Bezugsnormorientierung und Differenzierung repräsentiert wurden. Auf die Erfassung der Basisdimension (kognitive) Aktivierung wurde in dieser Studie verzichtet, da zunächst auf einer theoretischen Ebene eine fachspezifische Adaptation notwendig erschien, bevor eine Operationalisierung und Erhebung möglich wäre (vgl. hierzu Niederkofler/Amesberger 2016, Wibowo et al. 2019). Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die einzelnen Merkmale im Fach Sport eine ähnliche Strukturierung aufwiesen, wie dies auch in anderen Fächern der Fall ist.

Diese Qualitätsdimensionen und -merkmale wurden in der Folge u.a. in ihrem Einfluss auf Interesse, Anstrengungsbereitschaft und Selbstkonzept analysiert (Seiler 2019, Herrmann/Gerlach in Überarb.). Dabei zeigte sich, dass der Einfluss der Klassenführung auf die Veränderung der motivationalen und volitionalen Merkmale deutlich größer ist als der des schüler*innenorientierten Unterrichtsklimas, für das ursprünglich ein größerer Einfluss vermutet wurde. Der Befund verweist auf die besondere Bedeutung des Klassenmanagements für alle Lehr- und Lernprozesse im Fach, was sich gut durch die spezifischen Rahmenbedingungen begründen lassen kann (Sport als „Handlungsfach“, räumliche Besonderheiten, ständiger Fluss im Unterricht, körperliche Exponiertheit, kompetitive Elemente und Sicherheitsaspekte), und in Forschung und Sportlehrerbildung eine besondere Aufmerksamkeit verdient (Linka/Gerlach 2019).

---

1 „Implementation in Physical Education and the Quality of Teaching“ gefördert von der Eidgenössischen Sportkommission (ESK) 2011-2013 (Leitung: Erin Gerlach)

4 Auf die Lehrperson kommt es an!

Nicht erst seit den Ergebnissen der Hattie-Studie (Hattie 2009) wird den professionellen Voraussetzungen von Sportlehrer*innen eine hohe Bedeutung für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg von Schüler*innen im Fach Sport zugeschrieben. Theoretisch folgen auch diese Arbeiten der Annahme, dass professionelle Handlungskompetenzen das professionelle Handeln von Sportlehrpersonen bei der Planung und bei der Durchführung von Sportunterricht beeinflussen und vermittelt über die Unterrichtsqualität für die Lernerfolge verantwortlich sind (z.B. Baumert/Kunter 2006)

Unser Überblick über die aktuelle Forschungslage zu professionellen Handlungskompetenzen von Sportlehrer*innen fokussiert ihr professionelles Wissen und ihre motivationalen Orientierungen.

4.1 Professionelles Wissen von Sportlehrpersonen

Verschafft man sich zunächst einen Überblick über die Studien zum Professionswissen von Sportlehrpersonen, fällt auf, dass die für bedeutsam erachteten Wissensfacetten auf sehr unterschiedliche Weise operationalisiert werden (vgl. Vogler et al. 2018).

Das dürfte zum einen damit zusammenhängen, dass es dazu auch in den in der Sportdidaktik rezipierten großen Studien zu professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen, wie etwa die COACTIV-Studien oder die TEDS-M-Studien, sehr unterschiedliche Vorstellungen gibt. Zum anderen dürfte diese Uneinigkeit auch darin begründet sein, dass sich die fachbezogene Forschung, ebenso wie die Schulpraxis, durch eine große Vielfalt an Fachkonzeptionen auszeichnen. Sie reichen von der Vorstellung, der Sportunterricht sei vor allem zum Schwitzen da, bis hin zu der Idee, dass das Fach sein Bildungspotenzial vornehmlich in der Vermittlung einer ästhetisch-expressiven Weltbegegnung entfalte. Je nachdem, welcher Fachkonzeption man folgt, kommt man zu unterschiedlichen Vorstellungen davon, was nun das für das professionelle Handeln relevante Wissen sei. Insgesamt ist aufgrund dieser Vielfältigkeit an Modellierungen und Operationalisierungen die unmittelbare Vergleichbarkeit der erzielten Befunde erheblich einschränkt.

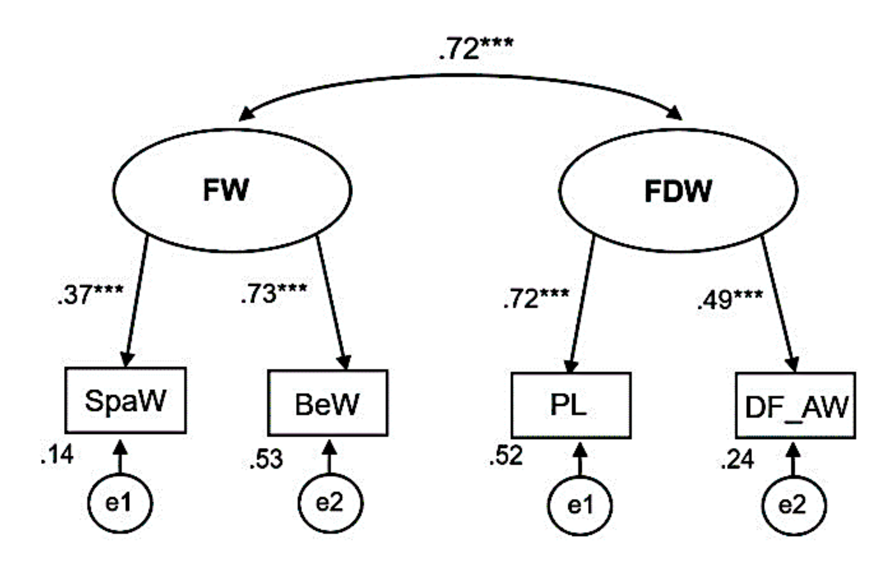
Eine der profiliertesten Studie zum professionellen Wissen stammt von Brühwiler und Kollegen (2017). Bei ihrer Modellierung folgen sie dem heuristischen Modell der TEDS-M-Studie und separieren bei der Testung zunächst das Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Beide Wissensdimensionen werden auf einen spezifischen Gegenstandsbereich des Sportunterrichts bezogen (*Bewegen an Geräten – Rollen und Drehen*): Das gegenstandsspezifische Fachwissen wird unterteilt in sportartenspezifisches Wissen und bewegungswissenschaftliches Wissen (z.B. biomechanische Prinzipien); das fachdidaktische Wissen wird bezogen auf die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht. Das kognitive Niveau des Wissens wird analog der TEDS-M-Studien unterteilt in *Wissen und Kennen* (z.B. Kenntnis über verschiedene Hilfestellungen zum Erlernen einer Laufkippe am Reck), *Wissen und Anwenden* (z.B. aufzeigen, wie man diese Lernunterstützung am besten anwendet) und *Urteilen und Begründen* (z.B. eine Hilfestellung theoriegeleitet begründen können).

Insgesamt konnten nach der Pilotierung je 19 Items für die Testung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen genutzt werden. Untersucht wurden 219 Versuchspersonen – sowohl Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I als

auch Studierende an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Erfasst wurden neben dem professionellen Wissen noch weitere Merkmale der Professionskompetenz, u.a. die Überzeugungen der Sportlehrperson im Hinblick auf das richtige Lehren und Lernen im Sport – also sind Lehren und Lernen eher transmissionsorientiert zu denken oder wird der Lehr-Lernprozess eher als wechselseitiger Ko-Konstruktionsprozess verstanden. Als Kriterium wurden die Planungsüberlegungen der Sportlehrpersonen erfasst. Hierzu wurde den Sportlehrpersonen eine standardisierte Planungsaufgabe erteilt und ein Planungsraster vorgegeben, in dem sie ihre Eintragungen machen konnten. Diese Eintragungen wurden dann nach fünf Kriterien im Hinblick auf den Grad ihrer Richtigkeit bewertet.

Skaliert wurden die Testdaten zum Professionswissen mit Hilfe des Rasch-Modells (Abbildung 1). Die Analyse der Verteilung der Itemschwierigkeiten macht darauf aufmerksam, dass viele Aufgaben entweder zu schwer oder zu leicht für die untersuchten Sportlehrpersonen waren. Darüber hinaus zeigte sich für die Passung zwischen Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten, dass die Personenfähigkeiten eher im unteren Bereich liegen. Abbildung 2 bildet die Ergebnisse der Modellprüfung ab. Es zeigt sich, dass das 2-Faktoren-Modell mit den beiden Wissensdimensionen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, die Daten signifikant besser abbilden kann, als das 1-Faktorenmodell. Darüber hinaus deutet die latente Korrelation zwischen den beiden Wissensdimensionen von r = .72 darauf hin, dass es sich bei dem getesteten Fachwissen und fachdidaktischen Wissen zum Rollen und Drehen an Geräten eher um zwei unterscheidbare Konstrukte handelt.

Abbildung 2: 2-Faktormodell für das fachliche und fachdidaktische Wissen auf Basis der Summenscores der Unterdimensionen (geparcelt; Korrelation auf latenter Ebene; standardisierte Schätzwerte)



Quelle: Brühwiler et al. 2018

Als Ergebnis der Testung des professionellen Wissens zeigt sich erstens, dass sich die bereits unterrichtenden Sportlehrpersonen in ihren Wissenswerten nur wenig von den Studierenden unterscheiden. So haben die unterrichtenden Lehrpersonen tendenziell ein höheres Fachwissen; die Studierenden tendenziell ein marginal höheres fachdidaktisches Wissen in Bezug auf das Rollen und Drehen an Geräten. Die einzig bedeutsameren Unterschiede im professionellen Wissen zeigen sich in der Subgruppe der Studierenden – und zwar in der Weise, dass die Studierenden der Sekundarstufe I sowohl im Fachwissen, als auch in ihrem fachdidaktischen Wissen den angehenden Primarlehrpersonen überlegen sind. Hinter diesem Befund dürften die unterschiedlichen Studienanteile der Zielstufen stehen. So haben angehende Primarlehrpersonen als Generalisten im Unterschied zu den Sek-I-Studierenden lediglich einen sehr geringen Anteil an sportdidaktischer Ausbildung in ihrem Studium.

Zweitens zeigen die Ergebnisse, dass das professionelle Handeln der untersuchten Personen – gemessen an ihren Planungsüberlegungen – völlig unabhängig zu sein scheint, von ihrem professionellen Wissen: weder das fachdidaktische Wissen, noch das Fachwissen weisen bedeutsame Zusammenhänge mit der Qualität der Planung auf. Was sich dagegen erwartungskonform zeigt, sind die Zusammenhänge zwischen den professionellen Überzeugungen der Sportlehrpersonen und ihren Planungsüberlegungen: je größer die Transmissionsorientierung in den Lehr-Lernüberzeugungen, desto dürftiger sind die Planungsüberlegungen; je stärker dagegen die Überzeugung, Lehren und Lernen im Sportunterricht sei eine wechselseitige Ko-Konstruktion, desto zutreffender waren auch die Überlegungen zur Planung.

4.2 Motivationale Orientierungen von Sportlehrpersonen

Wie sieht es nun mit den fachbezogenen motivationalen Orientierungen der Sportlehrpersonen aus? In welchem Zusammenhang stehen intrinsisch-motivationale und affektive Merkmale wie Interesse am Sport und Sportunterricht, intrinsische Selbstregulation oder fachlicher Enthusiasmus zum professionellen Handeln im Sportunterricht? Wie werden Prozessmerkmale des Sportunterrichts, wie etwa die Schüler*innenorientierung, Kompetenzunterstützung oder die Schaffung eines lernförderlichen Klimas durch die fachbezogene motivationale Orientierung der Sportlehrpersonen beeinflusst?

In der hierzu berichteten Studie von Büchel (2019) wurden insgesamt N = 106 Sport unterrichtende Lehrpersonen zu einer breiten Palette an sport- und sportunterrichtsbezogenen motivationalen Orientierungen (also einmal zum Fach Sport als solches und einmal zum Unterrichten im Fach Sport) befragt. Zusätzlich wurden die Schüler*innen dieser Lehrpersonen befragt und zwar dazu, wie sie das Verhalten ihrer Lehrer*innen in Bezug auf die Unterrichtsqualität wahrnehmen – also in Bezug auf die Schüler*innenorientierung der Lehrperson, ihre Kompetenzunterstützung, ihr Achten auf Sicherheit, ihr Bemühen um ein lernförderliches Klima, ihre Klassenführung und ihre Zielorientierung.

Analysiert wurden die erhobenen Daten auf Klassenebene mit Mehrebenenregressionsmodellen, wobei die Unterrichtswahrnehmung der Schüler*innen als abhängige Variable eingegangen ist, die einzelnen motivationalen Orientierungen der Lehrpersonen als unabhängige Variablen. Zusätzlich aufgenommen wurden zwei latente Konstrukte 2. Ordnung: zum einen die motivationalen Orientierungen der Lehrpersonen, die sich auf das Fach Sport als Gegenstand richten; zum anderen diejenigen motivationalen Orientierungen, die sich auf das Unterrichten von Sport als Tätigkeit beziehen.

Im Ergebnis zeigt sich, dass Schüler*innen verschiedene Prozessmerkmale des Sportunterrichts bei Lehrpersonen mit einer hohen intrinsischen und interessegeleiteten Motivation, mit einem großen Enthusiasmus für Fach und Unterricht und mit positiveren Emotionen grundsätzlich als besser beurteilen als bei Lehrpersonen, bei denen die motivational-affektive Ausgangslage nicht so günstig ausgeprägt ist. Dies gilt in besonderem Maße für die Einschätzungen zum lernförderlichen Klima und zur Kompetenzunterstützung, also zu solchen Prozessmerkmalen, bei denen es eher um die Schaffung einer motivational-emotionalen Lernbereitschaft bei den Schüler*innen geht. Der Effekt zeigte sich dagegen nicht für solche Unterrichtsmerkmale, die nach Helmke das Lernen der Schüler*innen auf direkte Weise fördern sollen, wie etwa die Klärung von Lernzielen oder die Optimierung der Lernzeit durch ein gutes Klassenmanagement. Hier gibt es gar keine signifikanten Bezüge zu den motivationalen Orientierungen der Sportlehrpersonen.

5 Schluss

In unserem Beitrag haben wir Befunde zusammengetragen, die die hohen pädagogischen Erwartungen, die an den Sport und an Bewegung herangetragen werden, mit empirischer Evidenz konfrontieren. Dabei sollte zum einen deutlich werden, dass inzwischen eine beachtliche Anzahl an Studien existieren, die sich um eine theoretische und empirische Aufklärung dieser teilweise sehr plakativen Behauptungen bemühen. Zum anderen sollte aber auch deutlich geworden sein, dass diese Studien in ihrem konzeptionellen und methodischen Vorgehen noch sehr disparat sind und bedingt zu belastbaren Ergebnissen geführt haben. Es würde uns sehr freuen, wenn wir mit unserem Beitrag zur weiteren Mitarbeit bei der Erforschung der Zusammenhänge zwischen Bewegung, Sport und Lernen motivieren konnten.

Literatur

Benzing, Valentin/Chang, Yu-Kai/Schmidt, Mirko (2018): Acute Physical Activity Enhances Executive Functions in Children with ADHD. In: Scientific reports, 8, 1, p. 12382.

Brühwiler, Christian/Büchel, Sonja/Egger, Patrick/Hochweber, Ann Christin/Kolovou, Dimitra/Perret, Jacqueline (2018): Professionelle Kompetenzen sportunterrichtender Lehrpersonen. Schlussbericht zum Forschungsprojekt. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 4, S. 469–520.

Büchel, Sonja (2019): Lehrermotivation im Sportunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Eckenbach, Karin (2017): Games for Brains. Spielerische Lernförderung durch Bewegung. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Etnier, Jennifer L./Salazar, Walter/Landers, Daniel M./Petruzzello, Steven J./Han, Myungwoo/Nowell, Priscilla (1997): The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis. In: Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 3, pp. 249-277.

Fend, Helmut (1981). Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg (2. durchgeseh. Aufl.).

Gerlach, Erin/Brettschneider, Wolf-Dietrich (2013): Aufwachsen mit Sport. Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz. Aachen: Meyer & Meyer.

Hattie, John A.C. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Helmke, Andreas (2013). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber: Friedrich (5. überarb. Aufl.).

Herrmann, Christian/Seiler, Sara/Pühse, Uwe/Gerlach, Erin (2015): "Wie misst man guten Sportunterricht?" – Erfassung zentraler Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 3, 1, S. 5-26.

Herrmann, Christian/Gerlach, Erin (2019): Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. Manuskript submitted for publication.

Herrmann, Christian/Gerlach, Erin (in Überarb.): The influence of perceived teaching quality on student interest and willingness to put effort in physical education. Manuscript submitted for publication (2nd Version).

Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.

Linka, Tim/Gerlach, Erin (2019): Klassenmanagement im Sportunterricht – Ergebnisse zur Evaluation der ersten Phase eines videogestützten Seminarkonzepts für angehende Lehrkräfte. In: Hartmann, Meike/Laging, Ralf/Scheinert, Christian (Hrsg.): Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 95–107.

Mess, Filip/Ossig, Maren/Woll, Alexander (2014): Bewegte Pausengestaltung. Übungs-/Spielesammlung für Lehrer und Schüler. Schorndorf: Hofmann.

Niederkofler, Benjamin/Amesberger, Günther (2016): Kognitive Handlungsrepräsentationen als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft, 46, S. 188–200.

Sibley, Benjamin A./Etnier, Jennifer (2003): The Relationship between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. In: Pediatric Exercise Science, 15, pp. 243-256.

Schmidt, Mirko/Egger, Fabienne/Benzing, Valentin/Jäger, Katja/Conzelmann, Achim/Roebers, Claudia M./Pesce, Caterina (2017): Disentangling the relationship between children's motor ability, executive function and academic achievement. In: PloS one 12, 8, e0182845. DOI: 10.1371/journal.pone.0182845.

Seiler, Sara (2019): Lernleistungen im Sportunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Tomporowski, Phillip/McCullick, Bryan/Pendleton, Daniel M./Pesce, Caterina (2015): Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. In: Journal of Sport and Health Science, 4, 1, pp. 47–55.

Vogler, Jolanda/Messmer, Roland/Wibowo, Jonas/Heemsoth, Tim/Meier, Stefan (2017): Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. In: Balz, Eckart/Kuhlmann, Detlef (Hrsg.): Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse. Hamburg: Czwalina, S. 47–55.

Wibowo, Jonas/Krieger, Claus/Frederik Buekers (Hrsg.) (2019). Aktivierung im Sportunterricht. Hamburg: Universität. https://www.oa.uni-hamburg.de/aktivierung-im-sportunterricht [Zugriff: 10.01.2019]

Zimmer, Renate (2009): Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung. Freiburg: Herder.

MAIKE GROEN, HANNAH JÄKEL, ANGELA TILLMANN, IVO ZÜCHNER

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens

1 Einleitung

Computerspiele bzw. digitale Spiele sind heute ein fester Bestandteil im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Diese reichen von einfachen Spielen auf dem Smartphone bis hin zu aufwändig programmierten und hochkomplexen Spielen für Einzelpersonen oder Gruppen, die nur mit leistungsfähigen Computern oder Spielkonsolen gespielt werden können. Inzwischen spielen 42 Prozent der Bevölkerung zumindest gelegentlich und 35 Prozent regelmäßig (game 2018: 6), bei den 12- bis 19-jährigen Jugendlichen sind es 62 Prozent, die täglich/mehrmals pro Woche digital spielen (MPFS 2017: 48).

Ein relativ junges Phänomen, das sich rund um das digitale Spiel etabliert hat, ist der E-Sport. Das Kürzel steht in Anlehnung an die englische Version Electronic Sport für digitalen Sport. Beschrieben wird damit ein hoch vernetzter Bereich, der sich sowohl im Kontext privat als auch professionell organisierter Wettkämpfe und Turniere entwickelt hat, die online von Fans verfolgt werden und weltweit auch als Liveevents Sportarenen füllen. In kleinen Gruppen wie in weltweiten Fanbases hat sich hier eine Populärkultur entwickelt, die mit ihren Symbolen und Sprachcodes heute weit in die Alltagskultur der Jugendlichen hineinragt.

Dieses globale Phänomen wird von Vertreter*innen klassischer Institutionen, wie Schulen und Sportvereinen, durchaus skeptisch beäugt, wohl auch, da sie die aus ihrer Sicht wichtige körperliche Bewegung von Jugendlichen im E-Sport vermissen. Verbunden mit der zeitintensiven Betätigung, die dann möglicherweise in Konkurrenz zu anderen Freizeittätigkeiten steht, hat das digitale Spiel v.a. in bewegungsorientierten Bildungskontexten einen schweren Stand.

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert zunächst die Entwicklung des E-Sports (1), um sich dann einigen zentralen Fragen zu widmen. So etablieren Sportvereine E-Sport-Abteilungen, während die Sportverbände diskutieren, ob E-Sport als „Sport“ bezeichnet und anerkannt werden kann (2.1). Unabhängig von der sich etablierenden Organisationsstruktur hat sich bereits eine jugendkulturelle Szene herausgebildet (2.2 & 2.3), die aus ihren E-Sport-Aktivitäten vielfältigen Nutzen für sich zieht. Dabei zeichnen sich auch Möglichkeiten zur Bewältigung und Bearbeitung von Alltags-, Handlungs- und Identitätsthemen ab (3). Parallel zu den identitätsstützenden Potentialen des E-Sports werden allerdings auch Herausforderungen

erkennbar, die in der diskriminierend-ausschließenden bzw. exkludierenden Kommunikationskultur begründet sind (4).

Ausgangsthese der nachfolgenden Überlegungen ist, dass der E-Sport auch die Pädagogik in vielfältiger Hinsicht fordert: auf der Ebene der gewandelten Bedingungen pädagogischen Handelns, der Ebene der pädagogischen Organisation und der Ebene der konkreten pädagogischen Interaktion.

2 Begriff und Historie

2.1 Begriff E-Sport

Auf der Suche nach einer systematischen Definition für das Phänomen E-Sport findet sich eine Vielzahl an Definitionsvorschlägen: Wagner (2006: 439) postuliert E-Sport recht breit als „*an area of sport activities in which people develop and train mental or physical abilities in the use of information and communication technologies*“). Hier wird insbesondere auf das Training geistiger *und* körperlicher Fähigkeiten hingewiesen. In anderen Definitionen wird ebenfalls eine Nähe zum Breitensport hergestellt, aber stärker das *kompetitive* regelgeleitete Spiel zwischen Spieler*innen über Computer oder Konsole betont. So schreibt Deutschlands E-Sport-Bund: „*eSport ist der unmittelbare Wettkampf zwischen menschlichen Spieler/innen unter Nutzung von geeigneten Video- und Computerspielen an verschiedenen Geräten und auf digitalen Plattformen unter festgelegten Regeln.*“ *(*ESBD 2018). Ähnlich fasst Müller-Lietzkow E-Sport als

> „*das wettbewerbsmäßige Spielen von Computer- oder Videospielen im Einzel- oder Mehrspielermodus*“. „*E-Sport versteht sich entsprechend des klassischen Sportbegriffs und erfordert sowohl Spielkönnen (Hand-Augen-Koordination, Reaktionsschnelligkeit) als auch taktisches Verständnis (Spielübersicht, Spielverständnis*)“ (Müller-Lietzkow 2006: 30).

Gemeinsamer Nenner dieser Definitionen ist, dass das digitale wettbewerbsorientierte und gekonnte Spielen gemeinhin als Sport bezeichnet wird, die Abgrenzung zum Konzept des „Gaming“ allerdings noch unscharf ist, da Zweierduelle von geübten Spieler*innen auf der heimischen Spielkonsole dieser Definition nach auch eine Form des E-Sports darstellten.

Hier grenzt Breuer (2011: 7) stärker ein, indem er E-Sport nur auf solche Formen digitalen Wettkampfspielens bezieht, die „durch bestimmte Rahmenbedingungen wie die regelmäßige, planvolle und durch Trainingsmaßnahmen unterstützte Nutzung (…) der Medien flankiert“ werden. E-Sport legt somit eine professionellere Beschäftigung nahe, erfordert eine intensive Betätigung und ein vorbereitendes Training.

Im Ringen um den Begriff zeichnet sich bereits das noch recht schwierige Verhältnis zum klassischen Sport ab. Gleichzeitig läuft die Dynamik des Feldes dem Versuch einer begrifflichen Bestimmung voraus.

2.2 Entwicklungslinien des E-Sport

Im Versuch, die Entwicklung des Phänomens E-Sport zu beschreiben, lässt sich gewissermaßen eine ‚zweispurige' Entstehungsgeschichte nachzeichnen. Beide hier skizzierten Entwicklungsstränge sind aus der Gamingszene hervorgegangen und miteinander verschränkt.

Arkenberg et al. (2018: 3) bezeichnen die Entwicklung von E-Sport aus einer marktwirtschaftlich orientierten Perspektive als eine auf vielfache Weise „natürliche Evolution" und betonen: „From arcade competitions in the 1980s and LAN parties in the early 1990s to the rise of massively multiplayer online games in the 2000s, gamers have spent decades building the foundations of eSports".

Erste professionelle Ausübungen von Computerspielen entstanden im Rahmen der frühen Arcade-Turniere: So gründete sich bereits 1981 das erste „Profi-Team" mit dem Namen „U.S. National Video Game Team", das zwei Jahre später recht medienwirksam durch die USA tourte und mit seinen Rekorden u.a. ins Guinness-Buch der Rekorde aufgenommen wurde (Haenisch 2019, Larch 2019, Keskic 2019). Dies kann als Teil der Entwicklungslinie des professionellen und vermarkteten E-Sports angesehen werden, der heutzutage als Zuschauerevent Arenen füllt und weltweit über Liveübertragungen/Livestreams rezipiert wird. Bei den Wettkämpfen können Spieler*innen und Teams beobachtet werden, die mitunter hauptberuflich im E-Sport tätig sind und den Status bezahlter Profis oder sogar „Stars" innehaben.

Parallel entwickelten sich jenseits professioneller Strukturen jugendkulturelle Ausformungen, Praktiken und Gesellungsformen, die eine „sozio-kulturelle" Entwicklungslinie des E-Sports begründen. So versammelten sich spätestens seit Anfang/Mitte der 1990er Jahre vor allem junge Menschen zu sogenannten LAN-Partys (Local Area Network) in privaten Räumen, Jugendzentren, Mehrzweckhallen usw., um auf privaten, durch ein lokales Netzwerk verbundenen Computern, gegeneinander zu spielen (Hepp/Höhn/Vogelgesang 2010: 176ff.).

Die LAN-Partys veranschaulichen wiederum zwei Entwicklungslinien: Anfänglich zumeist im privaten Rahmen oder von Jugendarbeit organisiert und nur auf kleinere Besucher*innenzahlen beschränkt, entstanden später parallel dazu große kommerzielle Events, die sowohl im Hinblick auf die Ausrichtung und Dauer als auch hinsichtlich der Teilnehmendenzahl alle bisherigen Dimensionen sprengten. Beispielhaft lässt sich hier die bis heute populäre Veranstaltung „Dreamhack" nennen, die mehrmals jährlich drei Tage lang stattfindet und zuletzt alleine in Deutschland 2.000 Teilnehmer*innen und 20.000 Besucher*innen verzeichnete (Dreamhack 2019). Allerdings schwand seit Mitte der 2000er Jahre u.a. durch die fortschreitende technische Entwicklung und die Verbreitung des Internet die Bedeutung von LAN-Partys für die Gaming-Szene.

Parallele Entwicklungsschritte lassen sich als eine Art Strukturbildung bezeichnen: Neben einer Vielzahl großer öffentlich ausgerichteter Veranstaltungen und Turniere, die zur Entwicklung und Verbreitung von E-Sport beitrugen, gründete sich im Jahr 1997 mit der „Deutschen Clanliga" (DeCl), aus der später die ESL (electronic Sports League) hervorging, eine der ersten Ligen hierzulande (Ballhaus u.a. 2017: 6). Mit der Gründung und Etablierung des „Electronic Sport World Cup" und der „World Cyber Games" (WCG) als internationale Gaming Plattformen für E-Sport, stieg die Popularität des regelgeleiteten und öffentlich inszenierten kompetitiven Gamings sprunghaft an. Seither treten ausgewählte, im Vorfeld qualifizierte leistungsstarke Teams in großen Stadthallen, Kongresszentren und Sportstadien

live und vor Zuschauer*innen vor Ort und via Stream auf einer Bühne gegeneinander an; das Spiel wird von Kommentator*innen begleitet (Larch 2019, Hepp/Höhn/Vogelgesang 2010: 213ff., Kresse 2009, Schliée 2008: 23ff.).

Mittlerweile wird eine Vielzahl von digitalen Spielen in verschiedenen Disziplinen kompetitiv gespielt. Mit am bekanntesten sind im Bereich der Team-Spiele sogenannte Taktik-Shooter (u.a. „Counter Strike“, Valve 2000f.; „Overwatch“, Blizzard Entertainment 2016) sowie „Battle Arenas“ als Unterkategorie der Echtzeit-Strategiespiele (u.a. „Dota 2“, Valve Corporation 2013, und „League of Legends“, Riot Games 2009). Im Bereich der Einzelspieler-Disziplinen sind vor allem Sportsimulationen zu nennen (u.a. „FIFA“, Electronic Arts 1993f.) und klassische Echtzeit-Strategiespiele (u.a. „StarCraft“, Blizzard Entertainment 1998f.). All diesen Spielen gemeinsam ist, dass Spieler*innen gegeneinander antreten, um sich strategisch-taktisch aneinander zu messen und mit Koordination, Geschick und Geschwindigkeit über den/die Gegner*innen zu siegen.

3 E-Sport im sozialen Kontext

3.1 E-Sport als Sport bzw. im organisierten Sport

In der (Sport-) Politik wird diskutiert, ob E-Sport ein Sport ist bzw. als solcher „anerkannt“ werden sollte. Dahinter stehen politisch-strategische und auch monetäre Aspekte. Neben der Frage um den inhaltlichen Kern von E-Sport, geht es dabei auch um die Aufnahme in etablierte Sportstrukturen, erleichterte Visaerteilungen und vor allem die Möglichkeit einer staatlichen Förderung. Eine Mitgliedschaft im DOSB beinhaltet die Anerkennung einer Förderungswürdigkeit, den Anspruch auf staatliche Unterstützung (z.B. unentgeltliche Leistungen der Verwaltungen), die Anerkennung ehrenamtlicher Arbeit, steuerliche Ermäßigungen und die teilweise Befreiung von der Körperschafts- und Gewerbesteuer im Sinne der Gemeinnützigkeit. Entsprechend könnte die bisherige Abhängigkeit von Sponsoren reduziert werden (Wissenschaftlicher Informationsdienst 2016).[1]

Während z.B. in Südkorea, China, Russland, Frankreich, Großbritannien und Schweden E-Sport bereits als Sportart anerkannt ist,[2] lehnen dies die etablierten Sportverbände in Deutschland das bisher eher ab. Zwar signalisierte die große Koalition 2018 im Koalitionsvertrag die Unterstützung für die Anerkennung als Sport, doch der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) äußert sich weiterhin kritisch. Als Gründe werden die geringe körperliche Aktivität[3] und moralisch bedenklichen Inhalte angeführt (DOSB 2018).

1 Verstärkte Bemühungen, den E-Sport in Deutschland öffentlich als Sport anzuerkennen und unter sportlichen Strukturen zu etablieren, entstammen vorranging dem Deutschen eSport Bund (ESBD), der 2017 als Interessenvertretung für den Amateur- und Spitzensport gegründet wurde.

2 Auch das Internationale Olympische Komitee (IOC) hat die Frage der Aufnahme des E-Sports bei Olympia mittlerweile aufgegriffen.

3 Für den Bereich der Aktivität gibt mittlerweile eine größere Anzahl an Studien, die – gerade im mentalen Bereich – auf ein mit Spitzensportler*innen vergleichbares Aktivitätsniveau von intensiven E-Sportler*innen hinweisen (Frohböse u.a. 2019).

Allerdings verhält sich der DOSB ambivalent: So unterscheidet er in Abwehr des Begriffes E-Sport zwischen elektronischen Sportartensimulationen (virtuelle Sportarten, z.B. Pro Evolution Soccer, Konami 1995f.) einerseits und eGaming „als wettkampfmäßiges Spielen von Video- bzw. Computerspielen aller Art nach festgelegten Regeln, die nicht den virtuellen Sportarten entsprechen“ andererseits (DOSB 2018). Doch die Frage ist, ob sich die Genres so trennscharf abgrenzen lassen. Beim DOSB oder auch beim Deutschen Fußball Bund (DFB) wird aktuell eine Offenheit für Sportsimulationen signalisiert, für andere digitale Spiele wird der Charakter des Sports aber weiterhin bestritten.

Nichtsdestotrotz erschließen sich die professionellen Vereine der Fußball-Bundesliga derzeit den E-Sport als Möglichkeit, um mit eigenen E-Sportabteilung einen erweiterten Zugang zum Publikum sowie ein neues Marketinginstrument zu erhalten. So sind in den letzten Jahren fast flächendeckend eigene E-Sportteams entstanden, die in einer eigenen, von der Deutschen Fußball Liga (DFL) mitorganisierten Virtual Football League, gegeneinander antreten. Darüber hinaus treiben Bundesligavereine ihr Engagement auch in anderen Sparten voran: So haben z.B. der VfL Wolfsburg und FC Schalke 04 schon länger eigene Teams, die auch in „klassischen“ E-Sportarten, wie „League of Legends“ (Riot Games 2009), antreten.

Insgesamt stellt sich diese Diskussion vor allem als eine verbandsstrukturelle und -politische dar, die der dynamischen Entwicklung des E-Sports zeitlich hinterherläuft. Möglicherweise kann sie dennoch mit dazu beitragen, dass der E-Sport etwas aus der Abhängigkeit der kommerziellen Anbieter und Unternehmen befreit wird und sich die Selbstgestaltungs-Spielräume der Akteure in der Organisation und in dem Zusammenwirken erweitern.

3.2 (Soziale) Strukturen von E-Sport

Im E-Sport finden sich die Spielenden – ähnlich wie im Sport – häufig abwechselnd sowohl in der Rolle als Spielende als auch als Zuschauende wieder und gestalten als Prosumer*in den Diskurs der Szene aktiv mit. Auch zeigt sich insbesondere im E-Sport, dass die Grenzen zwischen Amateur*innen und Professionellen zunehmend verschwimmen, z.B. aufgrund der im digitalen Spiel verankerten Ligen und der potentiell leicht zugänglichen Monetarisierung des eigenen Spiels über Video-Plattformen wie YouTube und Twitch. Gespielt wird allein und/oder in Teams, gegeneinander konkurriert wird in Ligen, Spiele werden auf Youtube kommentiert, in Chats auf Twitch kommuniziert und Teams werden auf öffentlichen (Sport-) Veranstaltungen angefeuert.

Innerhalb der E-Sport-Landschaft finden sich klare funktionelle und soziale Strukturen, die viele Parallelen zu etablierten Sport- und Vereinskulturen aufweisen. Der ESBD beschreibt einen pyramidenhaften Aufbau des E-Sports, dessen breites Fundament weitgehend aus nicht organisierten Spieler*innen besteht, die vor allem online über die von Spielplattformen bereitgestellten Strukturen vernetzt sind. Darauf aufbauend wird, mit ansteigender struktureller Komplexität und Professionalität, ein Bereich für den organisierten Amateur-, Semi-professionellen und schließlich Profi-E-Sport beschrieben (ESBD 2018: 7f.). Dabei gliedert sich dies organisatorisch in unterschiedliche Ligen, Turniere und Ränge, d.h. in organisierte Formen des Zusammenschlusses von aktiven Spieler*innen, die von Sponsoren gefördert werden (können). Die Spieler*innen trainieren einzeln oder in selbst- und/oder von

Unternehmen gegründeten und betreuten Teams bzw. Clans[4]. Die vielfältigen Organisations- und Koordinationsaufgaben, die mit einer solchen Struktur einhergehen, werden von Manager*innen, Trainer*innen und entsprechenden Verbänden wahrgenommen. Es existieren zumeist vielfältige organisationale klare „Posten", mit denen gewisse Funktionen bzw. Verpflichtungen einhergehen, bspw. *Organisator*innen*, die für die Abklärung und Vermittlung von Terminen und Servern zuständig sind, „*Webmaster"*, die die Pflege der Internetsite und damit verbundene Aufgaben übernehmen, *Talentcoaches*, die nach neuen Spieler*innen suchen und *Teamleader*, die für Ordnung und Struktur in einzelnen Team zuständig sind (vgl. Geisler 2009: 193ff.). Darüber hinaus werden, je nach Spiel bzw. Disziplin, innerhalb eines Clans unterschiedliche Spieler*innen-Positionen eingenommen, denen bestimmte Aufgaben im Spielgeschehen zugewiesen sind. Parallel zu Stürmer*innen und Abwehrspieler*innen im Fußball finden sich im E-Sport z.B. „Tanks" (Verteidigende Position), „Damage Dealer (Angreifende Position/Spieler*innen die primär für Schaden zuständig sind) " und „Supporter" (unterstützende Position, z.B. Heiler). Um als Clan erfolgreich zu sein, bedarf es einer präzisen Abstimmung aller Mitglieder, was regelmäßiges Training und eine konstante Kommunikation voraussetzt. Zu diesem Zweck schaffen sich viele Spieler*innen sowohl online (Spielplattformen, Server) als auch offline eigene Räume und Gelegenheiten (z.B. in Clubhäusern oder Trainingsräumen). Erste Hinweise darauf, wie elementar und weitreichend die Beziehungen bzw. der Kontakt zwischen Mitgliedern eines Clans sind, zeigen bspw. Freeman und Wohn (2017).

Zur Beschreibung der sozialen Struktur des E-Sports bietet sich das theoretische Strukturmodell von Jugendszenen nach Hitzler und Niederbacher (2010) an, das von drei unterschiedlichen Mitgliedergruppen ausgeht, die sich hinsichtlich der erbrachten Leistung und Funktion und der Einbindung bzw. des persönlichen Engagements in der Szene unterscheiden („Organisationselite", „Friends und Heavy User", „Normale Szenegänger"). An Punkten ‚verdichteter' Kommunikation zwischen den Mitgliedern kann von einer Gruppierung gesprochen werden. Während der Kontakt innerhalb dieser Gruppe sehr eng ist, verflacht dieser mehr oder weniger zwischen verschiedenen Gruppen. Dabei sind Gruppenzugehörigkeiten nicht als exklusiv anzusehen. Eine ähnliche Zuteilung von Szenemitgliedern in Gruppierungen findet sich auch bei Loting und Vogelgesang (2011), die von „Freaks", „Novizen" und „Touristen" reden. Interessant für E-Sport ist dabei nicht nur die Ähnlichkeit zu dem von der ESBD (2018) publizierten Modell der E-Sportszene, sondern auch die Parallelen zwischen den beschriebenen Gruppierungen und Clans und der Tatsache, dass die bekanntesten Marketinganalysen einer ganz ähnlichen Einteilung folgen und von „occasional viewers" und „esports enthusiasts" sprechen (NewZoo 2018).

3.3 E-Sport als Jugendszene

Die Betrachtung von E-Sport als Jugendszene erscheint aus unterschiedlichen Gründen angemessen, und dies nicht allein wegen der augenscheinlichen Attraktivität, die das Phänomen für Jugendliche hat. Als flexible und offene Konstrukte ist es Jugendszenen möglich, sich an

---

4 Der Terminus „Clan" ist dabei bewusst gewählt, um Spezifika der Szene zu umreißen. Genauere Ausführungen dazu finden sich in Geisler (2009).

äußere Umstände anzupassen und die sehr offene „Mitgliedschaft“ in ihnen setzt keine Exklusivität voraus. Konstituierendes Bestimmungsmerkmal ist dabei primär die Gruppierung um ein gemeinsames Interesse als thematischer Kern der Szene sowie das Verlangen nach Solidarität und Zugehörigkeit (Hitzler/Niederbacher 2010). Jugendszenen werden als

> „*[…] thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die bestimmte materiale und/ oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln*“ verstanden (Hitzler/ Bucher/Niederbacher 2001: 22).

Besonders relevant für E-Sport ist die Mediatisierung (Krotz 2001), durch die sich Szenen nicht nur in sehr eingeschränktem Maße national festmachen lassen - der mediale Wandel hat auch zur Entwicklung digitaler Jugendszenen geführt. Damit sind keineswegs nur mediengestützte Kommunikations- und Organisationsstrukturen angesprochen, sondern vielmehr jene Jugendszenen, die sich hauptsächlich durch und in digitalen Medien konstruieren, organisieren und die sich digitaler Selbstpräsentationsräume und Verbreitungswege bedienen. Eine rein virtuelle Partizipation gilt dabei als durchaus legitimer, mitunter sogar szenetypischer Zugangsweg. Die gewichtige Bedeutung des Internets als „Kristallisationspunkt für Szenen und Fankulturen“ illustriert u.a. Vogelgesang (2003: 4). Auch Wilson (2006) sieht eine strikte Trennung von Offline- und Online-Lebenswelten Jugendlicher als obsolet an und geht, in Bezug auf Erfahrungen in und Wahrnehmung von Szenen, von einer wechselseitigen Beziehung aus (vgl. auch Hugger 2014). So zeigt sich auch bei der starken virtuellen Verankerung des E-Sports die fortwährende Bereitschaft zu Offline-Treffen und -Events, nicht nur bei großen öffentlich inszenierten Turnieren wie bspw. der „DreamHack“, den „Internationals“ oder der „LoL-WM“, sondern auch im weniger professionellen Rahmen in gemeinsamen Trainingsräumen, Clubhäusern oder privat bei Clanmitgliedern. Im gemeinsamen kompetitiven Spielen und dem Austausch untereinander, gestalten und (re)konstruieren die Spieler*innen die E-Sport-Szene, nutzen sie als Erprobungs- und Entwicklungsraum, der eng verwoben ist mit der Peer-Group, dem Freizeitinteresse und sich relativ losgelöst von der „Erwachsenenwelt“ präsentiert.

4 Funktion der Szenestrukturen des E-Sport für Jugendliche: Möglichkeitsräume

Die Frage nach der Faszination des E-Sports ist eng gekoppelt an die Thematik der Motivation und der Bedeutung für die Beteiligten. Bányai et al. (2018) haben empirische Studien der Motivationsforschung für E-Sport zusammengetragen. Die erfassten Untersuchungen basieren dabei auf theoretischen Konstrukten bzw. Motivationsmodellen wie u.a. der „uses and gratifications theory“ nach Katz et al. (1973) oder dem „GOALS questionaire“ (Phölmann/Brunstein 1997). Als wichtige Motive für den E-Sport werden neben der Befriedigung *kompetitiver Bedürfnisse* nach Wettbewerb, *Herausforderung* und der Steigerung der eigenen Leistungsfähigkeit, vor allem *soziale Aspekte* des Miteinanders und Teamplays und der Spaß am Spielen herausgestellt (Bányai et al. 2018, Frostling-Henningsson 2009, Müller-

Lietzkow 2006). Das mit Videospielen generell verbundene Motiv des *Eskapismus* (eng verbunden mit dem Phänomen der Immersion) ist, laut Weiss und Schiele (2013), ebenfalls für den E-Sport relevant.

Die bereits vor über 20 Jahren von Bartle (1996) beschriebenen Motive für Spieler*innen von Multi-User-Dungeons, die Yee (2006) in einer Untersuchung auch bei Online-Spieler*innen aufzeigt – „achievement component“ (umfasst Aspekte des Leistungssteigerung und des Wettkampfs), „immersion component“ (beschreibt Momente des Role-playing, Gestaltens, Eskapismus) und „social component“ (betrifft Geselligkeit, Teamwork und Beziehungsbildung) – findet Martončik (2015) ebenfalls bei E-Sportler*innen vor. In einem Vergleich zwischen diesen und gelegentlichen Gamer*innen finden die Forscher*innen zudem Unterschiede in den Bereichen „affiliation“ (Zugehörigkeit/Geselligkeit) und „diversion“ (Ablenkung, Unterhaltung), die bei den untersuchten E-Sportler*innen signifikant stärker ausgeprägt sind.

Freeman und Wohn (2017) stellen ebenfalls die Relevanz der sozialen Aspekte des E-Sport heraus bzw. den „social support“. In ihrer Studie gaben alle befragten E-Sportler*innen und Gamer*innen an, eine persönliche, emotionale Beziehung zu ihren Teammitgliedern aufgebaut und von ihnen in mindestens einer der untersuchten Formen – emotional, informativ, instrumental, wertschätzend – Unterstützung erhalten zu haben. Die Ergebnisse weisen ebenfalls darauf hin, dass im Rahmen der E-Sport-Aktivitäten häufig Freundschaften entstehen (Freeman/Wohn 2017: 439) und das im Spiel gewonnene Vertrauen, der Respekt und die Verbundenheit auch außerhalb des Spielkontextes weiter bestehen (ebd.: 435).

Anknüpfend an die Befunde zur Motivation wird in der Bildungsforschung seit den 1990er Jahren die bildungsbiographische Bedeutung bzw. in der Jugendkultur- und Jugendmedienforschung stärker die (nicht-intentionale oder inzidentelle) Sozialisation von entsprechenden Aktivitäten oder „Lernorten“ betrachtet (für digitale Spiele z.B. Fromme 2006, Vollbrecht 2008). Wenngleich bei Aktivitäten, die mit E-Sport verknüpft werden, Lernabsichten nicht im Vordergrund stehen (das Training ausgenommen), wird doch immer auch gelernt – beiläufig und unbewusst. Neben Möglichkeiten der Bearbeitung von Identitätsaspekten (Vogelgesang 2000) und Handlungs- und Entwicklungsthemen (z.B. Peer-Orientierung, Abgrenzung zu Eltern, Leistungsorientierung und Ohn-/Machterfahrung, Auseinandersetzung mit „Männlichkeit“) (Vollbrecht 2008) und der Möglichkeit zur Entwicklung einer reflexiven Haltung zur Welt und zu sich selbst (Fromme 2006), sind es auch kognitive Lerneffekte und visuell-räumliche und verbal-symbolische Fähigkeiten, die – freilich in Abhängigkeit vom Genre – geschult werden (können) (Subrahmanyam/Greenfield 1996). Weitere Lerneffekte zeigen sich auch im Umgang mit dem Spiel, indem Spieler*innen schlicht lernen, besser zu spielen (Kraam-Aulenbach 2003, Juul 2005), was essentiell bedeutsam für den professionellen E-Sport ist.

E-Sport, so lässt sich zusammenfassend festhalten, liefert damit vielfältige motivationale Anlässe zu spielen und gleichzeitig Gelegenheitsorte auch für Bildungsprozesse. Die strukturalen Bedingungen zur Teilnahme am E-Sport sind dabei allerdings nach wie vor ungleich verteilt.

5 Begrenzung der Möglichkeiten: Kommunikationskultur und Diskriminierung im E-Sport

Insbesondere die Genderforschung hat darauf hingewiesen, dass Art und Weise der Einführung von Medien wie auch die Herausbildung spezifischer Aneignungs- und Gebrauchsweisen eng mit Geschlechterverhältnissen und den ihnen inhärenten Macht- und Dominanzverhältnisse verknüpft sind – mit der Folge, dass neue Formen von sozialer Ungleichheit entstehen und reproduziert werden. Beispiele dafür finden sich auch im Bereich des E-Sports (Groen/Tillmann 2019). So ist die digitale Spielekultur seit jeher eng mit der Abwertung von Feminität verknüpft. Deutlich wird dies nicht nur auf der Repräsentationsebene (Downs/Smith 2010, Kutscherow 2014) oder im Rahmen der Zuweisung von weniger wichtigen, da „weiblich“ konnotierten Aufgaben an Spielerinnen (Sundén/Sveningsson 2012), sondern insbesondere auch in der Interaktion der Spielenden untereinander, in der Spielerinnen z.B. immer wieder auf ihr Äußeres reduziert werden (Groen/Witting 2016) und ihnen in Bezug darauf ihre Spielkompetenz abgesprochen wird. Auffällig ist bei professionellen E-Sportlerinnen wie bei Kommentatorinnen außerdem, dass sie mit Beleidigungen und Begriffen wie „rape“ konfrontiert werden – womit einige Spieler*innen deutliche Siege über den Gegner bezeichnen – und sie im Spiel und innerhalb der Spiele-Communities auch direkt sexuell diskriminiert werden (Cote 2014, Cross 2014, Fox/Tang 2016). So stellt ein Team-Manager aus dem Bereich der „Fighting Games“ auf einem E-Sport-Turnier sexuelle Belästigungen gegen Frauen als zentralen Aspekt der Szene heraus: „sexual harassment is part of our culture, and if you remove that from the fighting game community, it’s not the fighting game community“ (Hamilton 2012). Einige bekannte Streamer weisen darauf hin, dass sie prinzipiell nicht mit Frauen kooperieren würden, weil dies ihrer Meinung nach sexistischem Verhalten Vorschub leisten würde (Frank 2018).

In der Regel wird im Umgang mit rassistischen und sexistischen Äußerungen den Opfern, nicht den Tätern, die Verantwortlichkeit auferlegt, z.B. indem Frauen dazu aufgefordert werden, Diskriminierungen zu ignorieren (Nakamura 2014: 86). Einige Frauen* greifen in Folge auf defensive individuelle Lösungen bzw. Vermeidungsstrategien zurück: Sie ziehen sich aus dem digitalen Spieleraum zurück, wechseln den Server, verwenden männliche Avatare und Nicks oder vermeiden Sprach-Chats (Cote 2014/2015). Nach Fox und Tang sind sexistische Kommentare und Vergewaltigungsandrohungen auch einer der Hauptgründe, warum weiblich markierte Spielende aus der online Multiplayer-Szene aussteigen (Fox/Tang 2016). Ausmaß und Art von Belästigung variieren dabei je nach Genre bzw. Spiel und zugehöriger Spielkultur, kombiniert mit anderen Faktoren.

Einige spielende Frauen*, die weder ihr Hobby respektive ihr Berufsziel aufgeben, noch ihre Geschlechtsidentität verleugnen wollen, haben in Reaktion auf die Ausschließungsprozesse eigene Turniere oder Communities gegründet. Auch im professionellen E-Sport fordern sie teils fluide Schutzräume für Frauen*Lesben*Trans (LGBTI). Teile der Szene lehnen dies vehement ab und verweisen u.a. auf vermeintliche Privilegien von Frauen* (Groen 2016). In Reaktion darauf, formulieren Publisher von E-Sport-Titeln in Nutzungsbedingungen teilweise Verhaltensrichtlinien, um ein freundlicheres Kommunikationsklima herzustellen. Auch Veranstalter reagieren mittlerweile. So unterstützt z.B. die „Electronic Sports League“ (ESL) seit 2015 die „AnyKey Organization – For the fair and inclusive future or gaming“

(AnyKey Online), welche u.a. Chatregeln für Twitch.TV empfiehlt. Zu beobachten bleibt, inwieweit so eine andere Kommunikationskultur entsteht.

6 Fazit

Vorgestellt und beschrieben wurde in diesem Beitrag zunächst ein Feld bzw. eine Szene, die in Teilen bereits sehr früh von marktwirtschaftlichen Interessen heimgesucht wurden und somit Bestrebungen der Gewinnmaximierung unterlagen. Jenseits dieser marktwirtschaftlichen Rahmung aber auch der verbandspolitischen Diskussionen darum, ob E-Sport ein Sport ist oder nicht, zeigt sich, dass E-Sport insbesondere durch das Interesse und die rezeptiven und interaktiven Aktivitäten von jungen Menschen mitgestaltet und weiterentwickelt wurde und wird. Jugendliche organisieren sich jenseits klassischer Strukturen in einem hohen Maße eigeninitiativ und eigenständig und vernetzen sich in Gruppen – über nationalstaatliche Grenzen hinaus. Gleichzeitig zeichnen sich Schließungsmechanismen und Formen von Diskriminierung ab, die E-Sport nicht zwangsläufig zu einem basisdemokratischen Erprobungsraum machen.

Damit fordert der E-Sport die Pädagogik in vielfältiger Hinsicht. So ist sie einerseits aufgefordert, in ihrer pädagogischen und verbandlichen Arbeit die Online-Praktiken und -Welten der jungen Menschen, die eng mit den Offline-Praktiken verknüpft sind, zu berücksichtigen und damit dann auch die damit einhergehenden Potentiale aber auch Problemlagen in ihrer Arbeit aufzugreifen und Möglichkeiten der Bearbeitung und Bewältigung anzubieten. Hierfür gilt es dann aber wohl auch auf organisationaler Ebene die entsprechenden Bedingungen zu schaffen. Der Beitrag zeigt auch, dass der Versuch, sich dem Phänomen E-Sport anzunähern, aktuell noch unvollständig bleiben muss. So liefert er auf die Frage, in welcher Weise sich die Pädagogik dem Phänomen E-Sport zuwenden soll, noch keine abschließende Antwort.[5] Ähnlich der sportpolitischen Diskussion wäre sicher auch erst mal zu diskutieren, ob eine pädagogische Ausformung oder „Besetzung“ dieses Feldes notwendig ist. Hieran würden dann auch Fragen anknüpfen, ob der E-Sport z.B. Fanarbeit und Fanprojekte braucht, die im E-Sport-Umfeld sozialpädagogische On-/Offline-Arbeit leisten?

Die Relevanz des erziehungswissenschaftlichen Blicks auf den E-Sport zeigt sich aus unserer Perspektive dort, wo versucht wird die Potentiale für E-Sportler*innen und gleichzeitig auch die Problemlagen zu beschreiben. Viele Aspekte sind noch ungeklärt. So stellt sich weiterhin die Frage, wie sich in den hybriden On-/Offline-Räumen des E-Sports verschiedene Umwelten von Jugendlichen vermitteln und welche Relevanz dies für Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter hat. Künftige Forschungsfragen könnten auch Prozesse der Szenenkonstruktion im Spannungsfeld zwischen jugendkulturellen Praktiken und Freizeitbedürfnissen einerseits und Kommerzialisierungsbestrebungen, Leistungsorientierungen und Karriereperspektiven andererseits fokussieren oder sich Strukturen und Kommunikationsformen von Schließungs- und Diskriminierungsprozessen und Anforderungen an eine pädagogische Bearbeitung in hybriden On-/Offline-Räumen widmen.

---

5 Für Bereiche der pädagogischen Arbeit, bspw. der offenen Jugendarbeit, die LAN-Partys integrierte und förderte, könnte argumentiert werden, dass sie durchaus einen Part in der Entwicklungsgeschichte des E-Sport einnahm.

Der E-Sport führt der Erziehungswissenschaft somit vor Augen, wie sich die Bedingungen pädagogischen Handelns im Zuge der Mediatisierung wandeln und damit auch die Möglichkeiten und Anforderungen an die pädagogische Interaktion und Intervention.

Literatur

Arkenberg, Chris/van Dyke, Doug/Tengberg, J.D./Baltuskonis, Nathan (2018): eSports graduates to the big leagues. Deliotte Insights. https://www2.deloitte.com/insights/us/en/industry/telecommunications/capitalizing-on-growth-of-esports-industry.html#endnote-sup-16, [Zugriff: 15.03.2019].

Ballhaus, Werner/Weyßer, Marie-Claude/Wilke, Niklas/Luchterhand, Julia/Prümm, Leonie/Sagemüller, Marcel (2017): Digital Trend Outlook 2017. eSport – Der Sport, der keiner sein darf? https://www.pwc.de/de/technologie-medien-und-telekommunikation/digital-trend-outlook-2017-esport.pdf. [Zugriff: 15.03.2019].

Bányai, Fanni/Griffiths, Mark D./Király, Orsolya/Demetrovics, Zsolt (2018): The Psychology of Esports. In: Journal of gambling studies. DOI: 10.1007/s10899-018-9763-1.

Bartle, Richard (1996): Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit MUDs. MUSE Ltd., Colchester, University of Essex. United Kingdom. http://www.arise.mae.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Bartle-player-types.pdf [Zugriff: 15.03.2019].

Breuer, Markus (2011): eSport – eine Markt- und ordnungsökonomische Analyse. Dissertation: Universität Jena, https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00023464/Breuer/Dissertation.pdf [Zugriff: 10.04.2019].

Cote, Amanda. (2014): Playing Online with Boys. Women´s Strategies for Coping With Harassment While Gaming. Paper on the International Academic Conference On Meaningful Play 2014. http://meaningfulplay.msu.edu/proceedings2014/mp2014_submission_104.pdf [Zugriff: 15.04. 2019].

Cross, Katherine (2014): Ethics for Cyborgs: On Real Harassment in an „Unreal" Place. In: Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association, 8, 13, pp. 4-21.

Downs, Edward/Smith, Stacy L. (2010): Keeping Abreast of Hypersexuality: A Video Game Character Content Analysis. In: Sex Roles, 62, 11-12, pp. 721-733.

Dreamhack (2019): Durchgezockt. https://www.dreamhack-leipzig.de/pressemitteilungen/durchgezockt-dreamhack-leipzig-knackt-die-20000-besucher-und-erreicht-millionen-an-den-bildschirmen/937358 [Zugriff: 10.04.2019].

Duggan, Maeve/Rainie, Lee/Smith, Aaron/Funk, Cary/Lenhart, Amanda/ Madden, Mary (2014): Online Harassment. http://www.pewinternet.org/2014/10/22/online-harassment/ [Zugriff: 16.04. 2019].

ESBD (eSport-Bund Deutschland) e.V. (2018): Was ist eSport. https://esportbund.de/esport/was-ist-esport/ [Zugriff: 15.03.2019].

Fox, Jesse/Tang, Wai Yen (2016): Womens experiences with general and sexual harassment in online video games. In: New Media/Society, 19, 8. DOI: 10.1177/1461444816635778.

Frank, Allegra (2018): Ninja explains his choice not to stream with female gamers. https://www.polygon.com/2018/8/11/17675738/ninja-twitch-female-gamers [Zugriff: 25.09.2018].

Freeman, Guo/Wohn, Donghee Yvette (2017): Social Support in eSports: Building Emotional and Esteem Support from Instrumental Support Interactions in a High Competitive Environment. Paper on the Conference CHI PLAY 2017. http://homepages.uc.edu/~freemago/papers/chiplay17.pdf [Zugriff: 15.03.2019].

Fromme, Johannes (2006): Zwischen Immersion und Distanz: Lern- und Bildungspotenziale von Computerspielen. München: kopaed, S. 177-209.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. In: MedienPädagogik, Themenheft Nr. 15/16. [DOI: https://doi.org/10.21240/mpaed/15+16/2008.12.22.X].

Frostling-Henningsson, Maria (2009): First-person shooter games as a way of connecting to people: "brothers in blood". In: Cyberpsychology/behavior, 12, 5, pp. 557–562.

Game - Verband der deutschen Games-Branche (2018): Jahresreport der deutschen Games-Branche 2018. https://www.game.de/wp-content/uploads/2018/08/Jahresreport-der-deutschen-Games-Branche-2018.pdf [Zugriff: 10.04.2019].

Geisler, Martin (2009): Clans, Gilden und Gamefamilies: Soziale Prozesse in Computerspielgemeinschaften. Weinheim: Beltz Juventa.

Groen, Maike (2016): (Un)Doing Gender? Female Tournaments in the E-Sports Scene. In: International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 8, pp. 25-37.

Groen, Maike/Tillmann, Angela (2019): Let`s play (gender)? Genderkonstruktionen in digitalen Spielewelten. In: Angenent, Holger/Heidkamp, Birte/Kergel, David (Hrsg.): Digital Diversity – Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).

Groen, Maike/Witting, Tanja (2016): There are no girls on the internet – Gender und Kommunikation in Online-Gaming-Szenen. In: Meister, Dorothee/Brüggemann, Marion/Knaus, Thomas (Hrsg.): Kommunikationskulturen in digitalen Welten. München: kopaed, S. 179-192.

Guttmann, Allen (1978): From Ritual to Record. The Nature of Modern Sports. New York: Columbia University Press.

Hamilton, Kirk (2012): Competitive Gamer's Inflammatory Comments Spark Sexual Harassment Debate. https://kotaku.com/competitive-gamers-inflammatory-comments-spark-sexual-h-5889066 [Zugriff 15.04.2019].

Haenisch (2019): Die Anfänge und Entwicklung vom eSport – Part 1. https://www.summoners-inn.de/de/news/33967-die-anfaenge-und-entwicklung-vom-esport-part-1 [Zugriff: 10.04.2019].

Hepp, Andreas/Höhn, Marco/Vogelgesang Waldemar (Hrsg.) (2010): Populäre Events. Medienevents, Spielevents, Spaßevents. Wiesbaden: VS.

Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2005): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. Wiesbaden: VS (2., aktualisierte Aufl.).

Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010): Leben in Szenen. Wiesbaden: VS.

Hugger, Kai-Uwe (2014): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: Springer VS (2. Aufl.).

Juul, Jesper (2005): Hald-real. Video games between real rules and fictional worlds. London: Cambridge, Mass.

Keskic (2019): Die Geschichte von eSport. https://esport-wetten.de/die-geschichte-von-esport/ [Zugriff: 10.04.2019].

Kresse (2009): Mit Pac-Man bei Olympia. http://www.spox.com/de/esport/0908/Artikel/ursprung-des-esports-pong-pac-man-street-fighter-wcg.html [Zugriff: 10.04.2019].

Kraam-Aulenbach, Nadia (2003): Spielend schlauer. In: Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wiesbaden: VS.

Kutscherow, Maria (2014): Gender in Mobile-Game. http://www.paidia.de/?p=4807 [Zugriff: 25.09.2018].

Larch, Florian (2019): Die Entstehungsgeschichte des eSports. https://www.ispo.com/maerkte/die-entstehungsgeschichte-des-esports [Zugriff: 10.04.2019].

Lorig, Philipp/Vogelgesang, Waldemar (2011): Jugendkulturen und Globalisierung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, S. 369–386.

Martončik, Marcel (2015): e-Sports. Playing just for fun or playing to satisfy life goals? In: Computers in Human Behavior, 48, pp. 208–211.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2017): Jugend, Information, (Multi-)Media. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf [Zugriff: 10.04.2019].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2018): Jugend, Information, (Multi-)Media. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf [Zugriff: 10.04.2019].

Müller-Lietzkow, Jörg (2006): Sport im Jahr 2050: E-Sport! In: Merz Wissenschaft, 50, 6, S. 102–112.

Nakamura, Lisa (2014): Gender and Race Online. In: Graham, Mark/Dutton, William. H. (Eds.): Society and the Internet. Oxford: Oxford University Press, pp. 81-95.

NEWZOO (Ed.) (2018): Free 2018 Global ESPORTS Market Report. https://newzoo.com/insights/trend-reports/global-esports-market-report-2018-light/ [Zugriff: 15.03.2019].

Pöhlmann, Karin/Brunstein, Joachim C. (1997): GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. In: Diagnostica, 43, 1, S. 63-79.

Schliée, Marcel (2008): Nutzungsforschung eSport. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

Smith, Thomas/Obrist, Marianna/Wright, Peter (2013): Live-Streaming Changes the (Video) Game. In: Paolini, Paolo (Ed.): Proceedings of the 11th European Conference on Interactive TV and video. New York: ACM, pp. 131-138.

Subrahmanyam, Kaveri/Greenfield, Patricia (1996): Effect on Video Game Practice on Spatial Skills in Girls and Boys. In: Greenfield, Patricia/Cocking, Rodney (Eds.): Interacting with video. Norwood: N.J.: Ablex Publishing, pp. 95-114.

Sundén, Jenny/Sveningsson, Malin. (2012): Gender and Sexuality in Online Game Cultures: Passionate Play. New York: Routledge.

Vogelgesang, Waldemar (2000): „Ich bin, wen ich spiele." In: Thimm, Caja (Hrsg.): Soziales im Netz. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 240-259.

Vogelgesang, Waldemar (2003): LAN-Partys: Jugendkulturelle Erlebnisräume zwischen Off- und Online. http://www.waldemar-vogelgesang.de/lan.pdf [Zugriff: 10.04.2019].

Vollbrecht, Ralf (2008): Computerspiele als medienpädagogische Herausforderung. In: Fritz, Jürgen (Hrsg.): Computerspiele(r) verstehen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 236-262.

Wagner, Michael G. (2006): On the Scientific Relevance of eSports. Conference PaperKrems: Danue University Krems. https://www.researchgate.net/publication/220968200_On_the_Scientific_Relevance_of_eSports [Zugriff: 15.03.2019].

Weiss, Thomas/Schiele, Sabrina (2013): Virtual worlds in competitive contexts. Analyzing eSports consumer needs. In: Electron Markets, 23, 4, pp. 307–316.

Wilson, Brian (2006): Ethnography, the Internet, and Youth Culture. In: Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 29, 1. [DOI: 10.2307/20054158].

Witkowski, Emma (2011): Following Ms_Fabulous: Women, live-streaming, and do-it-yourself visibility in e-sports. Proceedings of the Digital Games Research Association Conference 2011. http: www.digra.org [Zugriff 16.04.2019].

Yee, N. (2006): The Psychology of MMORPGs: Emotional Investment, Motivations, Relationship Formation, and Problematic Usage. In: Schroeder, Ralph/Axelsson. Ann-Sofie. (Eds.): Avatars at Work and Play: Collaboration and Interaction in Shared Virtual Environments. London: Springer, pp. 187-207

Zolides, Andrew (2015): Lipstick bullets: Labour and gender in professional gamer self-branding. In: Persona Studies, 1, 2, pp. 42-53.

Zitierte Spieltitel

Counter-Strike (seit 2000). Valve (Studio /Publisher). Windows /Multi-Plattform.
Dota 2 (2013). Valve Corporation (Studio /Publisher). Windows /macOS.
FIFA (seit 1993). EA Canada (Studio). Electronic Arts (Publisher). Multi-Plattform.
League of Legends (2009). Riot Games (Studio /Publisher). Windows /macOS.
Overwatch (2016). Blizzard Entertainment (Studio /Publisher). Windows /PS4 /Xbox One.
Pro Evolution Soccer (seit 1995). Konami (Studio /Publisher). Multi-Plattform.
StarCraft (seit 1998). Blizzard Entertainment (Studio /Publisher). Windows/macOS.

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen

Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia

1 Einleitung

Zunächst ohne Ort in der Wirklichkeit (ou-topos), haben Utopien Einfluss auf konkrete Handlungen und auf allgemeinere Ordnungen. Denn, verstanden als soziale Praktiken einzelner Personen und Gruppen, zielen utopische Bewegungen darauf, Horizonte zu erweitern und alternative Möglichkeiten des Handelns zu entwerfen. Utopische Vorstellungsbilder begründen oder ordnen (soziale) Bewegungen, so dass sich in und an ihnen schließlich auch Transformationen von Kultur ereignen können (vgl. Ferrin/Wulf/Mattig 2018). Sie brechen die bestehenden Routinen zwischen Individuen sowie innerhalb von Gesellschaften auf und gestalten Praxis in vielfältigen Formen neu. Durch ihr Potenzial können sie zur Veränderung subjektiver, sozialer und folglich pädagogischer Praktiken beitragen.

In utopischen Bewegungen treten Menschen in bereits geformte symbolische Welten ein. Sie können körperlich, imaginativ oder diskursiv sein und in reale, mentale oder virtuelle Räume übergehen. Mit dieser Perspektive wurde im Rahmen des Forschungsforums „Utopische Bewegungen – Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung“ auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2018 der Blick auf unterschiedliche Sozialräume gelegt – mit konkretem Anspruch an die Gestaltung von Bildungsprozessen.

In einer Hinleitung zum Thema wird zunächst der Begriff der Utopie erläutert, weiter der Zusammenhang zwischen Utopie und Bildungsprozessen dargestellt und schließlich die Bedeutung utopischer Bewegungen und Körper für pädagogische Zusammenhänge skizziert. In weiteren Schritten werden Praktiken der Curriculumentwicklung im akademischen Bildungssektor fokussiert. Die in den Beispielszenen rekonstruierten Orientierungen befassen sich mit konkurrierenden Zukunftsentwürfen und thematisieren das Nicht-Verfügbare, hier in Form von Nicht-Wissen.

2 Verzeitlichung und Verkörperung von Utopien

In einer einleitenden Definition, worum es sich bei dem Wortfeld Utopie überhaupt handelt, wird auf das Konzept von Foucault verwiesen, um darzustellen, weshalb es sich bei den (Post-, Spät- und anderen Präfix-) Utopien sowohl um Verzeitlichungen als auch um Verräumlichungen (zum Thema Raum siehe Ferrin/Blaschke-Nacak 2018) handelt. So kann einleitend festgehalten werden:

> „Es gibt zum einen die Utopien. Die Utopien sind die Platzierungen ohne wirklichen Ort: die Platzierungen, die mit dem wirklichen Raum der Gesellschaft ein Verhältnis unmittelbarer oder umgekehrter Analogie unterhalten. Perfektionierung der Gesellschaft oder Kehrseite der Gesellschaft: jedenfalls sind die Utopien wesentlich unwirkliche Räume“ (Foucault 1992: 38).

Die Deutung von Utopie als unwirklichem Ort oder Raum kann mit Blick auf eine etymologische Herleitung und im Anschluss an Foucault Zustimmung finden. Der „Einbruch der Zukunft in die Utopie“ (Koselleck) setzt ein, nachdem sich die ersten und ihnen nachfolgenden utopischen Entwürfe, etwa Platons (idealer) Staat, Morus’ Utopia oder Rousseaus pädagogische Provinz als Konzepte mit räumlicher Metaphorik im Sinne des Wortes überlebt haben. Koselleck führt an, dass mit dem Schüler Rousseaus, Louis-Sebastien Mercier, und dessen utopischer Vision eines Paris des Jahres 2440 der erste Zukunftsroman veröffentlicht wurde, als die Welt in ihrer räumlichen Ausdehnung nicht mehr als Sehnsuchtsort oder Schreckensraum dienen konnte. Die Welt avancierte von einem Erfahrungsraum der örtlichen Utopien zu einem mit Zeitdimension versehenen Medium der Utopie: „Die utopischen Räume waren von der Erfahrung eingeholt worden“ (Koselleck 2000: 134). Damit soll gesagt sein, dass die Fiktionen der Inselstaaten als Gegenwelten regelrecht zugänglich wurden: Der frühe Europäer betrieb sehr erfolgreich eine ‚Vermessung der Welt‘. Spätestens mit der Entdeckung Amerikas um 1492 und der folgenreichen Geschichte der Kolonialmächte war die Welt dem Menschen überprüfbar geworden; das Utopia hätte gefunden werden können, wenn es sie denn je gegeben hätte. Zwei metahistorische Kategorien stehen sich sodann gegenüber: die Erfahrung als „gegenwärtige Vergangenheit“ der Welterschließung und die Erwartung als vergegenwärtigte Zukunft (Koselleck 1989: 355), an deren Schnittpunkt sich die Gegenwart ereignet. Von hier aus sind die Zukunftsutopien im Modus der Verzeitlichung dadurch charakterisiert, dass sie eben nicht von der Erfahrung eingeholt werden können. Obwohl sie einem Hier und Jetzt entspringen, werden sie in das Futur versetzt und können, wenn überhaupt, in einer Zukunft erfahrbar werden (bspw. „1984“); unmittelbar jedoch nicht.

Mit Bezug auf Zirfas und Burghardt (2015: 41ff.) sind literarische Entwürfe immer auch als *ästhetische* Anthropologien zu verstehen, denn „gemeinsam ist allen Utopien, dass sie sich ästhetisch artikulieren, manifestieren und symbolisieren, sei dies in der Literatur, im Theater, im Kino oder in der Malerei und Plastik“ (ebd.). So ist auch Koselleck zu verstehen, der dem Autor, seit dem Einbruch der Zukünftigkeit in die Utopie, nicht mehr das Imaginieren von räumlichen Gegenwelten zuspricht, sondern davon losgelöst, ihn zum Erzeuger von Fiktionen ernennt. Diese neuen Welten sind gekennzeichnet von mimetischen Bezügen zur Gegenwart und setzen deshalb zeitliche Kontinuitäten voraus (vgl. Koselleck 2000: 136). Der ursprüngliche Gehalt der Imaginationen kann sich mit dem Übergehen in die soziale Welt in eine Dystopie verformen; das Ergebnis würde dem „Terror der Tugend“ entsprechen (ebd.: 141, siehe auch Maresch 2004: 11f.). Einen Teil dieses Tugendterrors macht sicherlich

die Orientierung an der Vervollkommnung aus, der Perfektibilität des Menschen, verstärkt durch den modernistischen Fortschrittsgedanken, die die Fallhöhen utopischen Denkens symbolisieren. So kann es erklärt werden, dass einige Autoren nunmehr vom Ende der (großen) Utopien auszugehen scheinen (Zirfas/Burghardt 2015: 45), insbesondere in Hinblick auf eine pädagogische Kritik an den Bedingungen *des* neuen Menschen, wenn sie anthropologisch fundiert formuliert werden. Der „Autor der Utopie ist nicht mehr der Schriftsteller oder Künstler, sondern der Life-Science-Ingenieur und Softwaredesigner", der „subjektive Optimierungspraxen qua neuer Technologien" designed und der Bildung sowie Erziehung durch künstlich induzierte Veränderung zu definieren pflegt (ebd.). Eine andere Lesart bietet etwa Maresch, der trotz aller von ihm herbeizitierten dystopischen Wendungen sowie utopischen Endungen entgegenhält, dass

> „die Gegenwart voll mit Zukunftsbildern ist. Fast täglich produzieren Medien, Politiker und Frühstücksdirektoren neue Utopien, solche, die den Alltag der Menschen bestimmen wie der Wunsch nach einem gesunden und wohlgestalteten Körper (Wellness, Jugendlichkeit, Fitness …) oder solche, die das aktuelle politische Handeln beeinflussen und befeuern (Post-Nationalität, Multikulturalität, grenzenlose Sicherheit …)" (2004: 15).

Mit Mannheim könnte man auch einwenden, dass mit einem völligen Verschwinden des Utopischen gar mehr auf dem Spiel steht als Perspektivlosigkeit; vielmehr bringt das Ende der Utopie eine „statische Sachlichkeit zustande, in der der Mensch selbst zur Sache wird" (Mannheim 1929: 249). Die Konsequenz wäre nichts weniger als das Ende der Historie, weil der „Wille zur Geschichte" (ebd.: 250) komplett erlöscht. Weiterhin erklärt Seel, dass der Mensch für die normative Überprüfung von gemeinsam erklärten Normen und Regeln des (Zusammen-)Lebens der Kulturkomplexe auf die Gerichtetheit von utopischen Entwürfen angewiesen ist (vgl. Seel: 755).

In diesem Sinne sind auch der Körper selbst und die an ihm hervorgebrachten Vorstellungswelten der Umschlagplatz utopisch aufzufassender Orte. Utopische Bewegungen zeigen sich in projektiven Vorstellungen wie Möglichkeitsbildern und wirken sich auf Körper und Gesten aus. Sie besetzen den Körper und verweisen auf utopische Orte: „In diesem Fall wäre der Körper in seiner Stofflichkeit und Fleischlichkeit gleichsam das Produkt seiner eigenen Phantasmen. Dehnt doch zum Beispiel der Körper des Tänzers sich über einen Raum aus, der für ihn zugleich ein innerer und äußerer Raum ist," (Foucault 1966: 33) und weiter:

> „Er ist der kleine utopische Kern im Mittelpunkt der Welt, von dem ich ausgehen, von dem aus ich träume, spreche, fantasiere, die Dinge an ihrem Ort wahrnehme und auch durch die grenzenlose Macht der von mir erdachten Utopien negiere. Mein Körper gleicht dem Sonnenstaat. Er hat keinen Ort, aber von ihm aus gehen alle möglichen realen oder utopischen Orte wie Strahlen aus" (ebd.: 34).

Auch Heterotopien, also tatsächlich realisierte „Gegenorte", haben hier ihren Ausgangsort (Foucault 1992, siehe Heterotopien im päd. Kontext Zirfas 2018). Als verkörperte Imaginationen zeigen sie Wirkungen, wenn sie performativ in geltende Ordnungen eindringen und in deren Kritik spezifische, sich von den aktuellen Praktiken unterscheidende Wirkungen entfalten (Wulf/Zirfas 2007). Indem sie symbolische Überschüsse produzieren, provozieren sie dabei jedoch häufig andere, nicht gewünschte Effekte. Zugleich lässt sich am Körper auch zeigen, wie die verschiedenen Diskurse ineinander verschränkt sind und in einem Hybrid

aufgehen. Utopische Körper sind zwar Leiber, die es (noch) nicht gibt, doch wünschenswert und erstrebenswert sind. Zugleich aber sind sie nicht nur Ausgangsort eigener Phantasmen, wie Foucault (weiter oben) skizziert, sondern überkreuzen sich auch mit den größeren, gemeinschaftlich gemeinten Utopien. Aus diesem Grund schlagen Zumbusch, Hasselmann und Schmidt eine Art Genealogie der Sozial- und Körperutopien vor, um anhand dessen herauszustellen, welche Utopien auf den Körper retrospektiv immer noch einwirken und welche Wechseleffekte dies provoziert (2004: 19ff.). In der Spannung zwischen diesen bereits geformten und den formenden Welten vollziehen sich auch in die Zukunft hineinreichende Bildungsprozesse (vgl. de Haan 2014: 382f.).

3 Zum utopischen Gehalt von und in Bildungsprozessen

Da die Bildung von (jungen) Menschen die Antizipation von Zukunft und alternativen Möglichkeiten pädagogischen, sozialen und politischen Handelns beinhaltet, sind utopisches Denken und utopische Imaginationen auch wichtige Dimensionen von Bildung. Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit, wünschenswerte Alternativen zu entwerfen und zu gestalten:

> „Dass utopische Energien für Menschen in der uns bekannten Gestalt überlebensnotwendig sind, ist beileibe keine große Neuigkeit. Beispielsweise brauchen Politik und Demokratie Projekte und Entwürfe. […] Ohne Bilder, Mythen und Visionen können sie mehr schlecht als recht leben. So wie Kinder Geschichten und Märchen brauchen, damit sich Vorstellungs- und Einbildungskraft entfalten, so brauchen auch Erwachsene Perspektiven, die ihr Denken und Handeln erweitern und erneuern“ (Maresch 2004: 13).

Dies gilt vor allem für die vielfältigen sozialen Räume der Bildung und Sorge in der globalisierten, digitalen Welt, in denen die Realisierung „inklusiver, gerechter, hochwertiger, lebenslanger Bildung“ das Ziel ist (UNESCO 2015). Bildung bildet dabei die Grundlage, sich mit der Welt ins Verhältnis zu setzen. Bildungsutopien beinhalten deshalb transformatorisches Potenzial: Unter Utopie wird im Anschluss an die oben stehende Skizzierung ein normatives, konstruiertes Zukunftsbild aufgefasst, welches einerseits eine Kritik an einem als unvollkommen und veränderungsbedürftig empfundenen Gegenwartszustand enthält. Andererseits wird sie als absolut vollkommen und für mängelfrei ausgegebener, also erstrebenswerter Zukunftszustand vorgestellt. Im Hinblick auf Bildung wird darunter das konstruierte Zukunftsbild veränderter Gegenwartszustände von Akteuren verstanden, die sich in Bezug zu ihrer Biographie verhalten. Dieses transformatorische Potenzial ist den Akteuren jedoch nur bedingt zugänglich und kann mit dem Verständnis einer performativ-praxistheoretischen Ausrichtung des vorliegenden Artikels weder als vollkommen planbar noch ausschließlich kognitiv aufgefasst werden. In formalisiert bildungsorientierten Kontexten stellt sich entsprechend die Frage danach, wie überhaupt „von außen“, sei es seitens anderer Subjekte oder von organisationalen Einheiten, an die Akteure herangetragene Zukünfte internalisiert werden können. Sie stellt sich vor allem dann, wenn die Perspektive aus Sicht der Pädagogik noch gänzlich neu zu sein scheint, und de Haan argumentiert, dass der Zukunftsbezug von Bildung und Erziehung eher unter den Prämissen der Unwissenheit beziehungsweise des Nicht-Wissens erfolgen solle. So sind pädagogische Vermittlungsprozesse in zentralen Institutionen der Bildung wie beispielsweise Schule und Hochschule klassischerweise in Fächern organisiert,

die von Wahrheitsgehalten der Vermittlungsinhalte ausgehen. Dem gegenüber verortet de Haan anstelle dessen den Begriff der *Erwartung* an Zukünftiges (in der Bildung), weshalb sich noch einmal eine Bezugnahme auf Koselleck anbietet (s.o.):

> „Sie (die Erwartung, N.F./B.K.) zielt auf das Noch-Nicht, auf das nicht Erfahrene, auf das nur Erschließbare. Hoffnung und Furcht, Wunsch und Wille, die Sorge, aber auch rationale Analyse, rezeptive Schau oder Neugierde gehen in die Erwartung ein, indem sie diese konstituieren“ (Koselleck 1989: 355).

Unter dem Blickwinkel des Performativen sind die Effekte, die durch Erwartungshorizonte produziert werden, unmöglich planbar oder prognostizierbar und daher als (noch) Nicht-Wissen pädagogisch verhandelbar. Es scheint dann schließlich so, dass die Bildungsinstitutionen auch als letzte Instanz der Zukunftsproduktion ausgedient haben. Denn erwartet wird von Schüler*innen oder Studierenden sowie den jeweiligen „Lehr-Körpern“ als der Gemeinschaften der Lehrenden, sich im Hinblick auf curriculare Vorgaben auszurichten, um für eine gemeinsame Praxis der Bildung zu sorgen. Wie weiter oben ausgeführt, sind auch diese Sozialkörper von Phantasmen durchzogen, weshalb die nachstehenden Kapitel folgender Fragestellung nachgehen:

Warum kann die Universität als Stätte der Kultivierung des Utopischen gelten? Universitäten organisieren das nicht Organisierbare, in dem sie Lehrende und Lernende der unendlichen Idee der Wissenschaft resp. der Unabschließbarkeit der Suche nach Wahrheit (zu) unterwerfen (bestrebt sind). Universitäre Wissenskulturen orientieren sich dabei weniger am Wissen als an einem Umgang mit Nichtwissen. Möglicherweise ist das der Grund, weshalb Brumlik bei der Diskussion pädagogischer Utopien auf *Praktiken* der Entstehung des Neuen und explizit nicht auf *Techniken* verweist (vgl. Brumlik 1992). Es ist somit davon auszugehen, dass die Organisation eines entsprechenden Wissens und Lernens erst durch die Einsicht in die Unmöglichkeit ihrer Organisation möglich ist (vgl. Rustemeyer 2005: 62ff.). In diesem Sinne ‚ereignet‘ sich Erkenntnis, so sagt Derrida:

> „Ich werde also von einem Ereignis sprechen, das, ohne darum zwangsläufig morgen auch schon einzutreten, vielleicht noch kommt, vielleicht im Kommen bleibt. Von etwas, das im doppelten Sinne des Wortes durch die Universität kommen, aus ihr und über sie kommen, durch sie hindurchgehen, sie passieren und ihretwegen passieren mag, von etwas, das dank ihrer sich ereignet, in dem und in das einträte, was man die Universität nennt“ (Derrida 2001: 32f.).

Woran soll nun das utopische Bildungsdilemma der Hochschullehre veranschaulicht und diskutiert werden? Für die Gestaltung von Lehre und Studium kann dies auf zweierlei Ebenen gezeigt werden: Erstens in der Praxis einzelner Lehrender in Lehrveranstaltungen mit Studierenden sowie zweitens über die Gestaltung der Programme bzw. der Curricula mit den Kolleg*innen der Lehre. Mit der letztgenannten, im Folgenden aufgenommenen Perspektive, geht es um Lehrkörper als soziale Akteure, die hochschulpolitisch als Gemeinschaft adressiert werden, ein zuverlässiges Bildungsprogramm zu entwerfen (vgl. Klages 2016). Dabei wird die konzeptionelle Fassung der Kategorie Nicht-Wissen in der Lehre als Bildungsziel festgelegt, das mit der curricularen Verankerung zukunftsgerichtet ist sowie Verbindlichkeit versprechen soll. Rekonstruiert wird dies an kurzen Transkriptausschnitten aus einer Arbeit

von Lehrenden zur Curriculumentwicklung. Dabei wird im Feld der Hochschullehre ein kontingenter Praxisbereich skizziert, an dem sich zeigen lässt, welche utopischen Elemente hochschulische Lehre aufweist, was idealtypisch als hochschulische Bildung gefasst wird und im o.g. Sinne als Ereignis der Organisation des Nicht-Organisierbaren gelten kann.

4 Körper in der Hochschullehre

Hochschulen oder das, was sich in ihnen ereignet, mit Utopien in Verbindung zu bringen, ist ein nicht selten gewordener Topos. Der Verweis auf die Idee der Universität von Wilhelm von Humboldt, lädt ein zu bemerken, dass der Topos in Gänze auch nicht unter dessen Direktion als Politiker in der damaligen Friedrich-Wilhelms-Universität – heute die Humboldt Universität zu Berlin – realisiert werden konnte. In dieser Kritik kommt ein Begriff von Utopie zum Tragen, der auf den Charakter einer prinzipiell niemals verwirklichbaren Vorstellung verweist.

Betrachtet man jedoch die „Humboldt-Universität als eine Idee mit Sogkraft und als zumindest teilweise Umsetzung von Idee in Wirklichkeit“, so wie es der Wissenschaftshistoriker vom Bruch (1990: 38) rekonstruiert, wendet man den Blick von den nicht realisierten Aspekten hin zum Gestaltungspotenzial des Vorhabens und schätzt die Wirklichkeit gewordenen Elemente dieser Utopie. Selbstredend sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass viele Aspekte der Humboldt-Universität im Verlauf des 19. Jahrhunderts nur zögernd Gestalt gewannen, die universitäre Wirklichkeit einer ständigen und berechtigten Kritik ausgesetzt war und die Grundprinzipien mühsamen und oft genug faulen Kompromissen unterworfen waren (vgl. ebd.). Das skizzenhaft beschriebene Leitbild der Humboldt-Universität war mit der realen deutschen Universität des 19. Jahrhunderts niemals deckungsgleich, jedoch bezog sie ihre Veränderungsdynamik aus ihrer utopischen Konstruktion.

Und damit wird ein im Anschluss an die theoretische Einleitung verstandenes Utopie-Verständnis virulent, in welchem sowohl der „seinstranszendente Charakter einer Idee“ von Bedeutung ist, also deren transformatorisches Potenzial, als auch das Moment, welches tatsächlich die bestehende Seinswirklichkeit durch Gegenwirkung in der Richtung der jeweiligen Vorstellungen zu transformieren vermag (vgl. Mannheim 1929): „Nur jene ‚wirklichkeitstranszendente‘ Orientierung soll von uns als eine utopische angesprochen werden, die, in das Handeln übergehend, die jeweils bestehende Seinsordnung zugleich teilweise oder ganz sprengt“ (Mannheim 1929: 169). Auch wenn das „Modell Humboldt“ kein verwirklichter Realtypus, sondern vielmehr ein legitimatorisches Modell und eine wirklichkeitstranszendente Orientierung darstellt, auf dessen Grundlage eine neue Universitätsidentität gebildet wurde, so gehören seither Lehre und Forschung zur Kernidentität der Universität und verdeutlichen dessen utopischen Gehalt. Dabei lässt sich keine Stabilität voraussetzen, so Jaspers, der in den frühen Nachkriegsjahren des letzten Jahrhunderts „der Universität eine ständige Spannung zwischen der Idee und den Mängeln der institutionellen und korporativen Verwirklichung“ (Jaspers 1946: 66) mahnend diagnostiziert. Ein solches Spannungsgefüge in den Blick zu nehmen, ist das weiterführende Ziel des folgenden Abschnitts.

5 Die Veränderung des Lehrkörpers an Hochschulen

In der Tradition von Humboldt müsste im Sinne der akademischen Gemeinschaft eine Beschäftigung mit sämtlichen beteiligten Professor*innen, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Studierenden stattfinden. Selbst unter Berücksichtigung deutlich gewachsener Studierendenzahlen, fachlicher und innerfachlicher Differenzierungen sowie eines mittlerweile differenzierten Systems von Hochschultypen, sollten Forschung und Lehre weiterhin als Einheit existieren. Jedoch ist seit Jahrzehnten durch die Professionalisierung der Lehre eine Loslösung von der Forschungspraxis zu beobachten. Schenkt man der zugespitzten Prognose des Hochschulforschers Schimank (1995) Glauben, scheint die Lehre an Hochschulen die dortige Forschung gar in ihren Schatten zu stellen.

Die Lehrenden bieten demnach nicht unmittelbar das an, was sie aus ihrer Forschung als besonders interessant oder relevant für die Studierenden erachten oder was sich dialogisch in der Arbeit mit den Studierenden entwickelt. Vielmehr sind sie aufgefordert, sich an den ausgearbeiteten Curricula zu orientieren, die mit anderen Lehrenden und Einheiten der Hochschule abgestimmt sind und einen adäquaten Outcome seitens der Studierenden sicherstellen sollen. Der Bedeutungszuwachs studiengangbezogener Lehrplanungsprozesse wirkt sich auf die Lehrkörper aus, die zunehmend administrativ wirksam werden müssen. Hier konturiert sich, indem Lehrende miteinander arbeiten, ein kollektives Muster, dass sie als soziales Ganzes oder mit Elias (1970) gesprochen, als Figuration bilden.

Zur differenzierten Darstellung solch einer Figuration eines hochschulischen Lehr-Körpers, wird im Folgenden Einblick in Anschauungsmaterial aus einem Lehrplanungsgeschehen im Kontext der Reakkreditierung eines Studienangebots gezeigt. Damit werden auf Grundlage der Heuristik der Dokumentarischen Methode Bohnsacks (2017) die Art und Weise der Äußerungen sowie die Themen, die für die Beteiligten Bedeutung haben, gesprächsanalytisch in den Blick genommen. Über die Analyse der Gesprächspraxis werden somit geteilte oder auch nicht geteilte Orientierungen der Akteure sowie deren potenziell utopischen Gehalte rekonstruiert.[1] In diesem Zusammenhang ist es abermals Mannheim, der als Ideengeber der praxeologischen Wissenssoziologie gilt und maßgeblich bestimmend für den soziologischen Utopiebegriff ist: „Für uns gelten als Utopien alle jene seinstranszendenten Vorstellungen (also nicht nur Wunschprojektionen), die irgendwann transformierend auf das historisch-gesellschaftliche Sein wirkten“ (Mannheim 1929: 183). Dieser Auffassung zufolge kann immer erst ex-post rekonstruiert werden, ob die eingetretene und visionär erdachte utopische Idee als Zukunft wirksam geworden ist, weshalb in der Folge die Schritte der Analyse in Anlehnung an Mannheim und Bohnsacks methodologische Ausrichtung erfolgen.

1 Die Darstellung der Analyse fokussiert hier aus dramaturgischen Gründen nur einzelne Schritte und bleibt dabei, sowohl in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als auch in der Entfaltung einer rekonstruktiven Forschungslogik, letztlich aspekthaft. Die Namen im empirischen Material sind anonymisiert.

6 Spannungsgeladene Praxis einer Curriculumentwicklung

Analysegegenstand sind Ausschnitte der Transkription eines Auftaktworkshops im Prozess der oben genannten Lehrplanung für einen Masterstudiengang. Daran beteiligt waren elf Lehrende aus diversen Fachgebieten der Hochschule. Sie waren bisher an der Ausgestaltung des Masterangebots beteiligt und werden es voraussichtlich auch zukünftig sein. Zusätzlich waren hochschulexterne Moderator*innen vor Ort, die im Zuge eines hochschuldidaktischen Kooperationsangebots eine bereits erprobte „systemische Strategie für die Entwicklung und Übertragung von aufgabenorientierten Curricula in der wissenschaftlichen (Weiter-)Bildung“ (Auszug aus der Handreichung des Projekts) zur Verfügung gestellt hatten.

Im ersten Teil des Workshops ging es um eine „Visionierung des Studiengangs“, die nun im zweiten Teil in Gruppenarbeiten entlang der Kategorien „Können, Haltung und Wissen“ der potenziellen Absolvent*innen ausgearbeitet werden sollte. Mit der Präsentation der Ergebnisse an einer Moderationswand im Plenum durch das Gruppenmitglied Ludwig setzt nun die folgende Sequenz ein.

> *Ludwig:* Wir haben nicht schön aufgeschrieben, aber wir haben viel diskutiert und ich fand bei dem Wissen haben wir gestern diese Fragestellung, äh dann fand ich gestern recht interessant, weil ich glaub ich bin dann auch immer nen bisschen unreflektiert und hab gesagt nen mehr Wissen und das ist es, was man hier ja vielleicht nochmal so auch nochmal diskutieren müsste und da haben wir gesagt, klar ein Mehrwissen im Vergleich zum BA, das kann man schon sagen, müssen wa auch sagen. In vielen Bereichen in denen wir hier lehren muss mehr da sein als in BA-Studiengängen. Wir haben aber auch gesagt, vielleicht müssen wir aber auch mal darüber diskutieren ob das jetzt nicht nur so nen naives Mehrwissen sondern auch nen anderes Wissen oder sogar nen weniger Wissen ist [unverst., tendenziell zustimmendes Gemurmel im Plenum] nen anderes Wissen so wie reflexive Kompetenzen und kommen wir ja auch zum Können, was eben kritischer ist ist die Frage des weniger Wissens, das haben wir dann auch diskutiert. Da kann man ja jetzt auch sagen, klar ist es legitim zu sagen weniger wissen, weil sie ja auch keine staatliche Anerkennung haben. Ist es für uns möglich zu sagen wir können, im Vergleich zu einem BA-Studiengang, müssen die nicht all das können, weil sie bekommen ja nicht diese Anerkennung. Da haben wir sehr viel drüber diskutiert, wie gehen wir damit um, können wir es machen, also das ist schwierig gewesen.

Mit: „*Wir haben nicht schön aufgeschrieben*“, verweist Ludwig auf den die Gruppenarbeit konstituierenden Rahmen, aufgespannt durch die Aufgabenstellung seitens der Moderator*innen, und disqualifiziert sodann das auf Moderationskarten vorzustellendes Gruppenergebnis. Im Kontrast dazu steht die Beschreibung des Gruppenarbeitsprozesses, indem: „*wir viel diskutiert haben*“, die im Folgenden durch Momente der Distanzierung und Differenzierung gekennzeichnet ist; distanziert einerseits zur zugestandenen intellektuellen Befähigung der eigenen Person („*ich glaube*“ und „*ich bin dann auch immer nen bisschen unreflektiert*“) und distanziert andererseits auf das zuvor mit der Aufgabe eingebrachte Ordnungssystem, in dem Wissen lediglich als positive Einheit aufgezählt werden kann. Dies wird nicht per se als falsch gewertet („*Mehrwissen im Vergleich zum BA […] müssen wa auch sagen*“), sogleich aber als geeignetes Strukturierungsmoment für fragwürdig erklärt („*so auch nochmal diskutieren müsste*“). Damit einhergehend wird die offenbar in der Gruppenarbeit erörterte Differenzierung des Konzeptes Wissen argumentativ eingeführt, in dem zwei zusätzliche Dimensionen formuliert werden, nämlich einerseits „*nen anderes Wissen*“, und andererseits: „*nen*

weniger Wissen“. Dabei kann ersteres als „*reflexive Kompetenzen*“ begriffen werden, welches wiederum im Rahmen der Kategorisierung der Aufgabenstellung „*Können*“ zuzuordnen ist. Zweitgenanntes, das weniger Wissen, wird über „*legitime*“ Auslassungen im Curriculum exemplifiziert „*die wissen in vielen Kernbereichen ... weniger*“ und in der daraus folgenden Zertifizierung „*sie ja auch keine staatliche Anerkennung bekommen*“ materialisiert.

Im weiteren Verlauf der Darstellung durch die Gruppenmitglieder – hier nicht gezeigt – kommt es dann zu mehreren Einwänden der Moderator*innen. Diese sehen aus organisatorischen Gründen den Kontext der Aufgabenstellung nicht gewahrt. Aus ihrer Sicht sollten sich die Lehrenden an dem vorgegebenen Wissensschema orientieren und besagte Diskussionsgehalte als „Hintergrundwissen“ in den sogenannten „Themenspeicher“ platzieren, welcher wichtige Themen auch für die Zeit nach dem Workshop präsent halten kann.

> *Lindner*: Ich verstehe weiterhin nicht, warum das in den Themenspeicher soll, denn ich finde weiterhin das ist eine Form von Wissen, die sich quasi reflexiv auf Inhalte und Themen bezieht und das wäre quasi ne Art von Strukturwissen über sozialpolitische Zusammenhänge
>
> *Mehrere*: [L]ja, genau
>
> *Lindner*: [L]und von daher, also wenn man es wieder dreht könnte man sagen es ist ein Inhalt, also ein Inhalt den man auch
>
> *Meier*: [L]Ok, ja
>
> *Ludwig*: [L]Reflexionswissen
>
> *Lippe*: [L]ja
>
> *Lambrecht*: [L]Ich finde es ist ähnlich mit Wissenskonstruktionen, wir sind ja immer noch auf ner tatsächlichen Metaebene, es geht also darum auch ähm Sachen in Frage zu stellen, in welchen gesellschaftspolitischen Hintergrund sind äh ist bestimmtes Wissen entstanden? […] Deshalb finde ich und kann das verstehen das sie sagen ist sehr allgemein, aber ich denke das ist die Ebene auf der wir gerade sind,
>
> *Lippe*: [L]wir wissen ja noch nicht wie wir den Master sehen und deshalb ist diese Konkretisierung nicht möglich oder nur beispielhaft möglich, und mit diesem Themenspeicher, auch da würde ich, ich stoß mich immer wieder dran, auch da würde ich dieser Punkt ist doch explizit zu sagen wichtig für unsere Diskussion die wir führen wollen und das will ich doch dann nicht im Themenspeicher haben

Noch einige Wortbeiträge und Minuten später dokumentiert sich im empirischen Material eine Form der Auseinandersetzung zwischen den Lehrenden und den Moderator*innen, die zur Beendigung der gemeinsamen Arbeit am Curriculum führt. Im Duktus der Dokumentarischen Methode lässt sich hier eine manifeste Inkongruenz der handlungsleitenden Orientierungen beider Akteur*innengruppen beschreiben, deren Praxis diskrepant bleibt. Denn von mehreren Lehrenden wurde die jüngst in der Gruppenarbeit und im Plenum zur Diskussion gestellte Dimensionierung zur Beschreibung von Wissen anerkannt sowie einhergehend die konstituierende Rahmung durch die gebotene Kategorisierung der Moderator*innen zurückgewiesen.

Lindner als ein Gruppenmitglied argumentiert entsprechend, warum der propositionale Gehalt des Gruppenergebnisses als: „*ne Art von Strukturwissen*“, eben nicht über einen: „*Themenspeicher*“, vertagt, sondern dezidiert als akut relevantes Thema im Plenum einbezogen bleiben sollte. Von mehreren Lehrenden wird diese Erörterung unisono mit: „*ja genau*“, validiert, das heißt, in seiner Bedeutung bestätigt. Lindner ergänzt in der folgenden Anschlussproposition, dass es sich um eine Frage der Perspektivierung („*also wenn man es wieder dreht*“) von Wissen handelt, was von Meier mit: „*ok, ja*“, ratifiziert und von Ludwig mit dem Anschluss: „*Reflexionswissen*“, validiert wird. In der anschließenden Transposition durch Lambrecht wird noch einmal konkludierend Bezug auf Formen der: „*Wissenskonstruktionen*“, und deren potenziellen Genese im Zusammenhang von Curricula genommen, dann jedoch derart weitergeführt oder auf die: „*Ebene*“, gebracht, dass metakommunikativ in Hinblick auf die Curriculumentwicklung bzw. diesen Ausschnitt des Workshops zur Sprache kommt: „*das ist nunmal die Ebene auf der wir gerade sind*“. Zum einen validiert Lippe diese Einschätzung von Lambrecht zur fehlenden Orientierung bei der Revision des Masterstudiengangs und führt dann zum anderen den metakommunikativen Diskurs zur Funktion des Themenspeichers weiter, in dem sie dessen Bezugnahme als wiederkehrendes Hindernis beschreibt: „*ich stoß mich immer wieder daran*“, und einhergehend auf den propositionalen Gehalt, also das Thema, verweist, in dem ihr eine diskursive Verständigung der Kategorie wichtig ist. In diesem spezifischen Fall einer Curriculumentwicklung ist folglich ein oppositioneller Modus des Interaktionsgeschehens wirksam, oder anders gesagt, es sind einander widersprechende Orientierungen rekonstruierbar, die so von den am Diskursgeschehen Beteiligten nicht in einer Synthese zusammengeführt werden, sondern als unvereinbar nebeneinander stehen bleiben.

7 Zwischen Kooperation und Korporation im Lehr-Körper

Unabhängig von dieser Exemplifizierung kann Planungsprozessen von Bildungsmaßnahmen grundsätzlich ein utopischer Gehalt im Mannheimschen Sinne zugeschrieben werden, da die Adressat*innen im Lernmodus eine Transformation ihrer Seinswirklichkeit durchlaufen *können*.

Dem Anschauungsmaterial aus dem Feld der Hochschullehre ist zu entnehmen, dass die Frage des Umgangs mit Wissen von den Akteur*innen kontrovers aufgefasst wird. Während die Moderator*innen auf das Einfordern des curricular organisierbaren Wissens abzielten, konturierte sich für die Lehrenden ein geteiltes Verständnis von Wissen heraus: Sie positionierten sich gegen ein positivistisch geprägtes Verständnis von vermittelbaren Wissensbeständen. Dabei verweisen sie implizit auf ein Konstrukt von Wissen, welches mit Rustemeyer (2005) gesprochen, über universitäre Wissenskulturen begriffen werden kann und neben dem systematischen Umgang mit Wissen vor allem den Umgang mit Nichtwissen intendiert. Forschung kultiviert diese Grenze, indem sie explizit das Nichtwissen als interessante Seite des Wissens sucht (vgl. ebd.). Humboldts Idee konzipiert die Universität als sozialen Ort dieser Einheit von Unterscheidungen als Vollzug von Reflexion. Darum ist sie idealtypisch – oder wie es hier dargelegt werden soll, im Wesen an sich utopisch ausgerichtet. Befreit von einer vormodernen, enzyklopädischen Wissenschaftstradition und gerichtet auf das Prinzip Forschung, stellt sie eine sich selbst ermöglichende Organisation von nicht Organisierbarem dar

(vgl. ebd.). Oder mit Humboldt gesagt „bei der Organisation der höheren Lehranstalten soll alles darauf beruhen, das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt 2010: 97).

Verweist demnach das Anliegen der Moderator*innen im vorliegenden Fall, beziehungsweise der Anlass, sie überhaupt eingeladen zu haben, auf eine neue Utopie für die höheren Lehranstalten? Stehen möglicherweise die Exzellenzhochschulen für diese neue Idee, in der Wissen besonders effizient produziert wird und so etwas wie ein Nichtwissen ungewollt ist oder illegitim wird? Die neuen, an managerialen Ansätzen orientierten Governance-Regime, die sich mittlerweile verbreitet in Hochschulen wiederfinden, stehen tendenziell in Konkurrenz zur körperschaftlichen Selbstorganisation im Modus akademischer Korporation. Sie fordern größere Rechenschaftspflichten gegenüber externen Interessengruppen und sind in Verteilungskämpfe diverser Märkte involviert. Mit ihrer auf Effizienz orientierten Mentalität folgen sie, wie Masschelein (2016: 38) sagt, gewissermaßen einem „kalkulierten Ethos“. Diesem müsste aber mit den Begriffen von Mannheim wohl weniger utopischer als vielmehr technokratischer Charakter zugeschrieben werden (vgl. Mannheim 1929), da in Zeiten von qualitätsentwickelnder und ressourcenaktivierender Dauerreformen insbesondere exekutive Sachkenntnis gefragt ist.

Letztlich unterliegt aber beiden Orientierungen ein transzendierender Impetus an den Lehr-Körper. Einen wesentlichen Unterschied markiert dessen Figurationspraxis, begrifflich gefasst als Kooperation und Korporation: Während Kooperation tendenziell unter der Maxime einer Rationalitäts- und Leistungssteigerung in ökonomisch-administrativer Hinsicht gedeutet wird, leitet der Grundsatz der Korporation einen Modus, in dem je eigene Strukturierungsprämissen dominieren, die nicht notwendigerweise marktförmiger oder bürokratischer Logik folgen. Stellte noch vor wenigen Jahrzehnten der allmähliche Aufbruch derart korporatistischer Strukturen an Hochschulen ein befreiungs- und beteiligungsorientiertes Movens dar, so könnte mittlerweile die Rückkehr daraufhin als eine erneute emanzipatorische Bewegung verstanden werden (vgl. Maffesoli 2014).

8 Ausblick

Im Ringen um Verständigung darauf, was nun Bildung in der akademischen Praxis bedeute, wurde an einem empirischen Fall eine exkludierende wie inkludierte Kraft einer sozialen Figuration der Academia gezeigt. Mit Derridas unbedingter Universität könnte hier schließlich von einem „Ereignis des Widerstands“ (Ode 2006) gesprochen werden, der sich gegen solche Orientierungen richtet, die an den Diskurs eines unternehmerischen Selbst (Bröckling 2007) als kategorischen Imperativ der Gegenwart gekoppelt sind. Dieser Diskurs wird im Sinne eines utopischen Bewusstseins, das sich „mit dem bestehenden Sein nicht in Deckung“ (Mannheim 1929: 169) befindet, desavouiert und argumentativ gewendet. Der implizite Gehalt der Aussagen jedoch (Bohnsack 2017) deutet auf Bemächtigungsversuche durch außeruniversitäre Akteure, die der Academia Bedingungen stellen, konkrete Imaginationen gesellschaftlichen oder ökonomischen Nutzens im Sinne von Technokratien oder von Ideologien (ebd.) zeichnen und das „Andere und Fremde und seiner objektivierenden Vereinnahmung und Kontrolle“ darstellen (Ode 2006: 205).

So wie die oppositionelle Haltung im empirischen Fall eine spezifische Kontur des akademischen Lehrkörpers zeigte, reproduzierte sie sich ebenso in einem wie Horkheimer (1953: 40) es idealtypisch für die Universität nannte: „Refugium eines besseren Kommenden". Als derart utopischer Spiel-Raum gefasst, könnte in ihm eine Bedingung für die Erarbeitung von Neuem liegen, über die zumindest gegen die Verfügungsgewalten technokratischer Anspruchshaltung Abwehr stattfindet.

Der Erwartungshorizont utopischer Zufluchtsorte der Nicht-Verfügbarkeit und phantasmatischen Besetzungen der Lehr-Körper kann im Sinne einer partiellen Wieder-Verräumlichung der Utopie im oben skizzierten Ausschnitt der Academia Anwendung finden. Zumindest können im Sinne Foucaults mit Heterotopien (Widerlager, Unterschlupf, Asyl, Versteck, Gegenort) tatsächlich realisierte Utopien beschrieben werden, die der Einführung der Kontrollgesellschaft im Bildungswesen (Deleuze 1993: 261f.) heteronome Zukünfte, Orte und Diskurse entgegensetzen.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: UTB.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform. Berlin: Suhrkamp.

vom Bruch, Rüdiger (1999): Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945. In: Ash, Mitchell (Hrsg.): Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien: Böhlau, S. 29-57.

Brumlik, Micha (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: Pädagogische Utopie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 529-545 (Zeitschrift für Pädagogik, 38, 4).

Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ders. (Hrsg.): Unterhandlungen 1972 – 1990. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 254 – 262,

Elias, Norbert (1970): Was ist Soziologie. München: Juventa.

Ferrin, Nino/Wulf, Christoph/Mattig, Ruprecht (2018): Utopische Bewegungen - Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung. Forschungsforum: Utopische Bewegungen - Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen.

Ferrin, Nino/Blaschke-Nacak, Gerald (2018): Performativität und Erfahrungsraum. Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive. In: Glaser, Edith/Thole, Werner (Hrsg.): Räume für Bildung - Räume der Bildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 352-360.

Foucault, Michel (1992): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam, S. 34 - 46.

Foucault, Michel (1966). Die Heteropien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Haan, Gerhard de (2014): Zukunft. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 375-384.

Horkheimer, Max (1953): Gegenwärtige Probleme der Universität. Frankfurt am Main: Klostermann.

Humboldt, Wilhelm von (2010): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Unbedingte Universitäten (Hrsg.): Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Zürich: diapanes, S. 95-104.

Jaspers, Karl (1946): Die Idee der Universität.Klages, Benjamin (2016): Hochschulische Lehrkörper. Pädagogisierte Orientierungen in der Ausgestaltung von Studium und Lehre. In: Zierer, Klaus/Reinmann, Gabi/Gläser-Zikuda, Michaela/Keller-Schneider, Manuela (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 81-99.

Koselleck, Reinhardt (1989): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Koselleck, Reinhardt (2000): Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Maffesoli, Michel (2014): Die Zeit kehrt wieder. Berlin: Matthes & Seitz.

Mannheim, Karl (1929): Ideologie und Utopie. Bonn: Cohen.

Maresch, Rudolf (2004): Zeit für Utopien. In: Rötzer, Florian/Maresch, Rudolf (Hrsg.): Renaissance der Utopie: Zukunftsfiguren des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Masschelein, Jan (2016): Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“. Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie. die hochschule, 2, S. 37-53.

Ode, Erik (2006): Das Ereignis des Widerstands. Jacques Derrida und die „Die unbedingte Universität“. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Rustemeyer, Dirk (2005): Universitäre Wissenskulturen. In: Teichler, Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim u.a.: Beltz, S. 62-75 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50).

Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt am Main: Campus.

Seel, Martin (2001): Drei Regeln für Utopisten. In: Sonderheft Merkur „Zukunft denken“, 55, S. 747-755.

UNESCO (2018): Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

Zirfas Jörg/Burghardt, Daniel (2015): Ästhetische Anthropologie. Ein erziehungswissenschaftlicher Problemaufriss. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, 1, S. 27-49.

Zirfas Jörg/Burghardt, Daniel (Hrsg.) (2018): Pädagogische Heterotopien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Zumbusch, Cornelia/Hasselmann, Christiane/Schmidt, Sandra (2004): Vom Einwandern der Utopie in die Körper. Zur Einleitung. In: Hasselmann, Christiane/ Schmidt, Sandra/Zumbusch, Cornelia (Hrsg.): Utopische Körper. Visionen künftiger Körper in Geschichte, Kunst und Gesellschaft. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 11-28.

JULIANE NOACK NAPOLES

Identität als Stillstand

Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung

1 Einleitung

Bewegung meint Veränderung: Ortswechsel, Anderswerden, Zu- und Abnahmen oder allgemeiner: die Veränderung der Position einer Sache oder Person, und (damit) das Herausbringen aus deren Ruhelage, wobei „Bewegung […] dabei zuallererst Selbstbewegung und nicht ein Bewegtwerden von außen [bedeutet] – ein Wesenszug alles Lebendigen und Natürlichen" (Westphal 2014: 147).

Bewegungen begünstigen kognitive Strukturen – eine inzwischen auch von der Neurophysiologie bestätigte Annahme (Überblick über diverse Studien: Frühauf et al. 2016) – und sind Basis des Denkens und Handelns, indem sie verkörperte Erfahrungen darstellen. Diese dienen jedoch nicht nur der Erklärung direkt erfahrbarer Gegenstandsbereiche, sondern durch Übertragung aus diesem Bereich auch dem Verständnis nicht unmittelbar körperlich erfahrbarer Gebiete (Krebs/Noack Napoles o.J.). Aus der Perspektive der kognitiven Linguistik wird in diesem Zusammenhang von Metaphern gesprochen, die durch die Übertragung einer sinnlich erlebbaren Erfahrung aus einem Ursprungsbereich auf einen abstrakten, nicht direkt erfahrbaren Zielbereich, konstruiert werden. Insofern, so die Grundannahme, sind sowohl unser Denken und Sprechen, als auch unser Handeln metaphorisch strukturiert (Lakoff/Johnson 1998). Unterschieden wird zwischen metaphorischen Redewendungen und konzeptionellen Metaphern. Konzeptionelle Metaphern konstituieren den abstrakten Zielbereich metaphorischer Redewendungen, die ihren Ausgangspunkt in einem gemeinsamen erfahrungsbasierten Ursprungsbereich haben. Gleichsinnige Redewendungen lassen sich demnach zu einem Konzept verdichten, weil sie über eine gemeinsame Tiefenstruktur verfügen.

Das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags gilt der menschlichen Bewegung als dem erfahrungsbasierten, leiblichen Ursprungsbereich und solchen Bewegungsfiguren, die als metaphorische Redewendungen gebraucht werden und sich zu der konzeptionellen Metapher *Bewegungen sind Veränderungen in der Zeit* verdichten lassen. Ein Fokus lag auf den Mechanismen des *Highlighting* und *Hiding* (Lakoff/Johnson 1998), das heißt auf der Frage,

welche Aspekte menschlicher Veränderungen in der Zeit durch Bewegungsmetaphern besonders betont und welche unterschlagen werden und was das für das Verständnis von Bewegung und Veränderung bezogen auf pädagogische Fragestellungen bedeutet.

Der vorliegende Text thematisiert den Stillstand – eine Nicht-Bewegung – und zwar in seiner Bedeutung als Metapher für Identität. Dazu wird in einem ersten Schritt der Zusammenhang zwischen Stillstand und Identität herausgestellt (2). Dem folgt eine kurze Einführung in das zugrundliegende Metaphernverständnis (3). Darauf basierend wird die Redewendung *Identität als Stillstand* analysiert (4) und abschließend damit zusammenhängende pädagogische Schlussfolgerungen gezogen (5).

2 Stillstand als Nicht-Bewegung und Identität

Stillstand in der aristotelischen Tradition als Nichtbewegung zu bezeichnen, verrät eher eine rückschrittliche Perspektive auf Stillstand, die die stehende Ewigkeit, die unerschütterliche Beständigkeit und die Ruhe des Kosmos als Norm setzt. Fortschrittlich dagegen Galileo Galilei, der mit Beginn der neuen nachmittelalterlichen Zeit den Stillstand – hier als Ruhe – physikalisch abschafft, indem er sie als Bewegung definiert, die gegen Null geht. Dabei handelt es sich nicht nur um einen mutwilligen Eingriff, sondern um eine Revolutionierung der Vorstellungswelt:

> „War die aristotelische Physik an der Paradigmatik der Ruhe orientiert gewesen, so fußt nun die galileische Physik auf der Paradigmatik der Bewegung. Hatte Aristoteles die Bewegung als einen vorübergehenden Zustand begriffen, der wiederum an den Körper gebunden war, der sich bewegt, und eine Ursache hat, die sich benennen lässt, so begreift nun Galilei die Bewegung als einen konstanten ‚Veränderungsprozeß', der, wie exemplarisch die Bewegung der Sterne, zeitlos andauert" (Konersmann 2017: 172ff.).

Damit wird der Stillstand zu einer Abweichung des Normalzustands der Natur, zu einem Nichtwahrhabenwollen der Bewegung. Das Fortschrittliche an dieser Auffassung besteht darin, dass die Realität nur ist was Bewegung ist und es auch nur sein kann – Bewegung mutiert so zum Wirklichkeits- und Wahrheitsbeweis. In diesem verschmelzen jedoch gleichsam Wissenschaft und Weltanschauung mit der Folge, dass „sich das Selbstbewusstsein der neuen Zeit als Kampf gegen die Unveränderlichkeit des Kosmos und der Schöpfung formierte" (ebd.). Dieser Auffassung liegt eine tiefergehende Umdeutung der Schöpfungsgeschichte zu Grunde, nämlich die, dass die paradiesische Ruhe gerade kein Sinnbild vollendeter und veränderungsunbedürftiger Harmonie, sondern der Beginn einer Geschichte ist, die durch die Missachtung des göttlichen Verbots überhaupt erst möglich wurde und so die Menschheit vor dem Stillstand der Paradieswelt erlöst hat.

Nach Schiller könne man dem ersten Menschenpaar nur dankbar für sein Ungehorsam sein, mit dem es die unerträgliche Stagnation der Ursprungswelt überwand. In diesem von Schiller mustergültig vorgeführten Umdeutungsverfahren, das die Normativität der Unruhe bereits als fraglos voraussetzt, wurzelt laut Konersmann (ebd.) der Horror, den der Stillstand in der Empfindungswelt der westlichen Kulturen bis heute hervorruft. So rage unter den Polemiken gegen den Stillstand die Metapher der stehenden Gewässer hervor, in deren Sinne

bereits Platon argumentierte und sie als Brutstätten des Verderblichen, Giftigen und Bösen charakterisierte.

In Anbetracht dieser kulturtypischen Abwehr des Stillstands, in der von der Versumpfung und Fäulnis stehender Gewässer gesprochen wird, bedeutet Stillstand, dass alles bleibt, wie es ist. Weil sich nichts rührt und bewegt, verdirbt, verkommt und verfault es. Der Stillstand wird aber nicht nur von der Rhetorik der Unruhe dämonisiert, sondern auch indem sie aus dem Innehalten den Stau, aus der Ruhe die Langeweile, aus der Stille die Eintönigkeit und aus der theoretischen Einstellung die Verkopftheit macht. Dies führt schließlich dazu, ob der plakativen und einseitigen Bilder zu fragen:

> „Könnte Stillstand nicht auch heißen, dass uns erspart bleibt, was die Turbulenzen der Unruhe an Unwägbarkeiten bereithalten? Wäre es nicht an der Zeit, etwa aus Gründen der Ökologie oder der Sicherung des Friedens den Stillstand neu zu gewichten?“ (ebd.).

Zu den gleichen Fragen führen auch die Auseinandersetzungen mit dem Fortschritt, wenn man Stillstand gerade nicht als polemischen Gegenentwurf zum wahren Fortschritt und zur wirklichen Veränderung und „als Warnung vor dem, was schlimmer ist, als die Unruhe es jemals sein könnte“ (ebd.), versteht.

In dem bisher Ausgeführten spiegelt sich die Ambivalenz des Begriffs Stillstand wider, nämlich die zwischen dem Stillstand als Ziel eines Weges und dem Stillstand als Stagnation. Bereits in der deutschen Mystik des 16. Jahrhunderts bezeichnet Stillstand eine Haltung, der es nicht im weltlichen Sinne darauf ankam „vorwärts“ zu kommen, sondern mittels des „geistigen Krebsgangs“ den Punkt der äußersten Gelassenheit zu finden: Ruhe, Einigung, Einssein mit dem Wesen Gottes. Der Gegensatz zu diesem ‚Stillstand‘ ist eine Form der ‚Unruhe‘, von der man sagt: – „Die Unruh kommt von dir“ oder „Du selbst beunruhigst dich“. Diese von der sozialrevolutionären Unrast zu unterscheidende Unruhe ist die allgemein menschliche Weltlichkeit, die sich in ihrer unschönsten Art als „Nervosität“ zeigt.

Der Stillstand kann nur Ziel sein, nicht Erfüllung. Er ist darum auch nicht als Quietismus, Passivität oder gar Apathie oder Stagnation zu verstehen; er ist doppeldeutig und leicht misszuverstehen, aber durch seine Ambivalenz eben gut dazu geeignet, zum Denken aufzufordern, zum Bewusstsein davon, dass hier zwei Pole menschlicher Existenz (Stillstand als Stagnation und Stillstand als Ziel eines Weges) gegeneinander ausgespielt werden. Den Geistlichen dieser Zeit ging es um einen Stillstand im weiteren Sinn: „um die Rückführung der Menschheit zum Zustand der Unschuld, zum verlorenen Paradies, eben zu jenem Zustand, der der ‚Stille‘ – einer himmlischen oder irdischen Stille – in Gott gleich ist“ (Seyppel 1963: 9f.).

Nach dem hier vertretenen Verständnis gehört Stillstand ex negativo zu den metaphorischen Redewendungen, die die konzeptionelle Metapher *Bewegungen sind Veränderungen in der Zeit* konstituieren, weil er gerade die Nicht-Veränderung beschreibt. Menschliche Nicht-Veränderung als ein Sich-Selbst-Gleich-Bleiben wird unter dem Begriff der Identität konzeptualisiert, diskutiert und vor allem im Zuge postmoderner Theoriebildung stark kritisiert. Zentral an der postmodernen Kritik ist die Auffassung, Identität sei, in welcher Abwandlung auch immer, im Grunde ein Konstrukt, das vollkommene Übereinstimmung, das heißt Gleichheit in allen Hinsichten in der „Relation eines Einzelnen zu sich“ fordert (Schmid 1999).

Auf dieser Grundlage gibt es verschiedene Argumentationsfiguren, die für eine Abkehr vom Identitätsbegriff plädieren bzw. die Unmöglichkeit von Identität in der heutigen, als Postmoderne bezeichneten, Zeit postulieren. Gemeinsamer Grundtenor dabei ist, was Keupp wie folgt formuliert:

> „Identität ist Inbegriff des Stillstandes: Stillstand beim utopischen Ursprung, hinter den es nicht weiter zurückgeht; Stillstand in der utopischen Zukunft, in der, da alle Hoffnung erfüllt ist, das Vergehen von Zeit keinen Sinn mehr hat. Identität in diesem Sinne erfüllt sich erst im Tod" (Keupp 1993: 143).

Was bedeutet es nun aber Identität als Stillstand zu metaphorisieren?

3 Metaphern und deren Analyse

Mit dem Begriff Metapher wird „das Phänomen des bildhaften Sprechens" (Hülsse 2003: 217) bezeichnet. Ganz allgemein sind Metaphern Formulierungen, die mehr als ihre wörtliche Bedeutung tragen und entstehen, wenn ein Gegenstand im Lichte eines anderen Gegenstandes betrachtet wird: Eine Bedeutung wird übertragen. Damit sagt der Begriffsname bereits metaphorisch das, was Metaphern sind, nämlich „Übertragungen, und schon die Wahrnehmung einer Metapher ist eine Potenzierung: die Übertragung einer Übertragung" (Konersmann 2010: 267).

Eine Metapher kann unterschiedlichste Formen annehmen:

> „ein sprachlicher Ausdruck [sein], ein Begriff, ein Bild, eine Softwareoberfläche, ein Affekt, eine Emotion, ein Schema – oder alles und jedes; und sie kann dabei gesehen werden als Schmuck und Ornament, als uneigentliche Redeweise, als Verfälschung der Wahrheit, als subversiver Störfaktor, als trojanisches Pferd, als hintergründige Manipulation, als Zeichen der Kreativität, als Strategie der Veränderung – oder überhaupt als Prinzip der Konstruktion der Wirklichkeit" (Niedermair 2001: 144).

Dieses Metaphernverständnis vertritt die kognitive Linguistik, die den theoretischen Bezugsrahmen bei der Betrachtung der Metapher *Identität ist Stillstand* bildet. Als zentrales und inzwischen klassisches Werk der kognitiven Metapherntheorie gilt die 1980 erschiene Arbeit *Metaphors we live by* von George Lakoff und Mark Johnson. Darin thematisieren sie den Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition. Sie gehen davon aus, dass metaphorische Ausdrücke Systeme bilden, die auf spezifischen Denkkonzepten basieren, die als konzeptionelle Metaphern bezeichnet werden. Diese wiederum fungieren als Alltagstheorien, da sie Konstrukte darstellen, die unser Sprechen und Denken über Dinge durchdringen. Unsere Realität, so die Grundannahme, wird, basierend auf konzeptionellen Metaphern, strukturiert und konstruiert. In diesem Sinne stellt die Metapher eine kognitive Operation dar, eine Sache, ein Zielbereich, im Lichte einer anderen, einem Ursprungsbereich, zu verstehen und zu erfahren (Lakoff/Johnson 1998).

Ein weiterer Schlüsselbegriff von Lakoff und Johnson ist der der Schemata, worunter sie „einfache, präverbale und gestalthafte Erfahrungen, die selbst noch keine Bildqualität haben, aber als basale Muster hinter den Metaphern zu finden sind" (Schmitt 2010: 14) verstehen.

Als Quelle solcher Schemata dienen häufig „körperlich erfahrbare Dimensionen oder einfache Handlungsabläufe, die als elementare Muster des Verstehens abstrakter Zielphänomene genutzt werden“ (ebd.). Aus der Perspektive der kognitiven Linguistik ist eine metaphorische Übertragung mehr durch die Entsprechung körperlicher und kultureller Erfahrung und weniger durch Ähnlichkeit gekennzeichnet.

Das metaphorische Konzept, das hier näher beleuchtet und auf pädagogische Fragestellungen bezogen wird, ist: *Bewegungen sind Veränderungen in der Zeit*. Bewegungen als verkörperte Erfahrungen bzw. Schemata dienen nicht nur der Erklärung direkt erfahrbarer Gegenstandsbereiche, sondern, durch Übertragung aus diesem Bereich, auch zum Verständnis nicht unmittelbar körperlich erfahrbarer Gebiete. Die kognitive Linguistik spricht hier von Metaphern, die durch die Übertragung einer sinnlich erlebbaren Erfahrung aus einem Ursprungsbereich auf einen abstrakten, nicht direkt erfahrbaren Zielbereich, konstruiert werden. Insofern, so die Grundannahme, sind sowohl unser Denken und Sprechen als auch unser Handeln metaphorisch strukturiert (Lakoff/Johnson 1998).

Unterschieden wird zwischen metaphorischen Redewendungen und konzeptionellen Metaphern, wobei letztere den abstrakten Zielbereich metaphorischer Redewendungen konstituieren, die ihren Ausgangspunkt in einem gemeinsamen erfahrungsbasierten Ursprungsbereich haben. Gleichsinnige Redewendungen lassen sich demnach zu einem Konzept verdichten, weil sie über eine gemeinsame Tiefenstruktur verfügen. *Identität ist Stillstand* wäre demnach eine metaphorische Redewendung, der konzeptionellen Metapher *Bewegungen sind Veränderungen in der Zeit*, weil Ursprungs- und Zielbereich (ex negativo) übereinstimmen.

4 Betrachtung der Redewendung: Identität ist Stillstand

Nach Lakoff/Johnson (1998) werden Metaphern durch die drei Elemente Ursprungsbereich, Zielbereich und Übertragungsoperation konstituiert, an denen sich auch die folgende Betrachtung orientiert (Schmitt 2010).

Der Stillstand ist der Ursprungs- bzw. Quellbereich der Metapher als konkret-sinnliche Erfahrungsbasis. Dies wird umso deutlicher, wenn man sich der Bedeutung des Begriffs über seine einzelnen Bestandteile nähert: Der Wortteil „Stand“ verweist auf einen Zustand des Stehens, senkrecht auf einer Unterlage bzw. in einer aufrechten Position, sowie – und hier ergeben sich Überschneidungen zum Wortteil „still“ – eine unbewegte Körperhaltung einzunehmen. Diese Körperhaltung ist dem Menschen frühestens mit einem halben Jahr möglich, dann allerdings zumeist nur, wenn er sich festhält. Gleichzeitig dient der Stand als erster Schritt auf dem Weg zum Gehen. Das Kind – der Mensch – muss frei und still stehen können, um aus dieser Ruheposition heraus laufen zu lernen. „Still“ lässt sich wiederum von dem germanischen Wort *stillja* ableiten, das „bewegungslos, lautlos, verborgen, geheim“ bedeutet. Die althochdeutsche Herkunft vom Wort *„stilli“*, verweist darüber hinaus auf die Bedeutungshorizonte unveränderlich und gelassen. Seinem ursprünglichen Wortsinn nach, bezeichnet still nicht die Absenz akustischer Eindrücke, sondern das Nichtvorhandensein von Bewegung (Winkler 2016). Wieder zusammengefügt geht es demzufolge bei dem Begriff „Stillstand“ um die körperliche Erfahrung, senkrecht bzw. – und hier erscheinen bereits wieder metaphorische Assoziationen – aufrecht auf einer Unterlage bzw. einem Boden nicht ins Schwanken zu kommen, also im Gleichgewicht zu sein (Noack Napoles o.J.).

Die metaphorische Redewendung des Stillstands bezieht sich also auf ein komplexes Ziel. Der in diesem Zusammenhang anvisierte Zielbereich ist der der Identität. Davon, dass es sich hierbei um ein sehr vielschichtiges Phänomen handelt, zeugen die nicht enden wollenden Veröffentlichungen und Auseinandersetzungen mit diesem Thema aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven heraus. Selbst innerhalb derselben Perspektive herrscht selten Einigkeit darüber, was unter diesem Begriff verstanden und welche Phänomene mit ihm bezeichnet werden sollen. Debatten um moderne und postmoderne Identitätskonzeptionen spitzen die Auseinandersetzung zu.

Die Redewendung *Identität ist Stillstand* überträgt einen bildlichen Gehalt von der konkreten semantischen Quelle *Stillstand* auf das abstrakte Ziel *Identität.* Im vorliegenden Beitrag wird Identität als die als evidente Gewissheit erfahrbare personale Ganzheit eines Menschen sowohl in synchroner (Kohärenz) als auch diachroner (Kontinuität) Perspektive in den Dimensionen seines Gegebenseins, seines Mitseins und seines Selbstseins als Resultat deren Zusammenspiels in Auseinandersetzung mit der Dimension des Andersseins verstanden (Noack Napoles 2018). Bezogen auf das hiesige Identitätsverständnis wäre die als evidente Gewissheit erfahrbare Ganzheit der Stillstand. In erkenntnistheoretischer Perspektive sei daran erinnert,

> „dass Evidenz ein nicht bezweifelbares und eindeutiges Grunddatum menschlicher Erkenntnis ist (Descartes), das rationaler Erkenntnis vorausliegt, nicht hinterfragbar ist, weder eines Beweises fähig noch bedürftig ist und als solches zur Fundierung sicheren Wissens und zur Zurückweisung skeptischer Einwände herangezogen werden kann" (Prechtl/Burkard 2008: 171).

Insofern erinnert sie an den bereits beschriebenen paradiesischen Zustand der Stille, als Abweichung vom Normalzustand der permanenten Bewegung als Selbstoptimierungsoktroi. Offensichtlich wird hier, wie die Metapher der „konstruierenden Versprachlichung des Phänomens der sozial geteilten Sinnstiftung wie der Kommunikation" (Schmitt 2010: 14) dient. Vor allem abstrakte, neue, sozial anstößige oder emotional irritierende Phänomene werden metaphorisch konstruiert, wobei besonders auch psychologische Untersuchungen auf den engen Zusammenhang zwischen metaphorischer Kognition und Handlungsplanung verweisen.

Die beiden kognitiven Mechanismen, durch die Metaphern unser Denken und Handeln prägen, sind die des *highlighting* und *hiding*. *Highlighting* bezieht sich darauf, dass Metaphern bestimmte Aspekte menschlicher Verhältnisse herausheben und betonen, wodurch diese besonders beleuchtet werden. Mit der Metapher der *Identität als Stillstand* wird das Stehenbleiben einer Entwicklung, einer Lebensbewegung bzw. der Vorgänge des organischen und menschlichen Lebens (Grimm/Grimm o.J.) fokussiert. Noch konkreter auf die menschliche Entwicklung bezogen, führen die Grimms in ihrem Wörterbuch folgende Bedeutungshorizonte des Begriffs Stillstand auf: „der zustand, in dem sie den höhepunkt erreicht und sich nach kurzem stehenbleiben abwärts kehrt" (ebd.: 2) und weiter „das stehenbleiben, aufhören geistiger und seelischer bewegungen und strebungen" (ebd.: 3). Interessanterweise wird hier das Wort Stillstand ausschließlich metaphorisch gebraucht.

Hiding dagegen bezeichnet den Mechanismus, dass andere Aspekte vernachlässigt und verdunkelt werden, wodurch sogar ihre Wahrnehmbarkeit verhindert werden kann (ebd.). Der Wahrnehmung nahezu vollkommen entzogen bei der Metaphorisierung von *Identität als Stillstand* werden die bereits dargelegten Bedeutungshorizonte, die sich aus der eigentlichen Bedeutung des Wortes ergeben, nämlich, dass es sich um die körperliche Erfahrung handelt,

sich senkrecht bzw. aufrecht auf einer Unterlage zu befinden, ohne zu schwanken, d.h. im Gleichgewicht zu sein. Es geht also darum, eine Position einzunehmen, was eben auch bedeutet, sich zu positionieren (Noack Napoles o.J.). Das Gegenteil wäre, dauerhaft in Bewegung zu sein, was in der Metapher der fluiden Identität zum Ausdruck gebracht wird (Noack Napoles 2019). Setzt man beide Metaphern auf einer abstrakten Ebene in Beziehung zueinander, stehen sich die Konzeptualisierung von Identität als Prozess und die Konzeptualisierung von Identität als Produkt gegenüber. Die Rede von der Identität als Stillstand in der Form (postmoderner) Kritik zielt dann gleichsam auf die Argumentation, Identität sei in der heutigen Zeit nur noch als Prozess denkbar. Hierbei handelt es sich jedoch um eine Kategorienvertauschung und zwar um die der Identität (Produkt) und die der Identitätsentwicklung (Prozess).

Damit bringt die Metaphorisierung der eigentlichen Bedeutungen des Begriffes selbst, wiederum Gesichtspunkte hinsichtlich des Identitätsbegriffes ans Licht, hinter die auch postmoderne identitätstheoretische Ansätze nicht fallen dürfen, wollen sie die Rede über Identität nicht ad absurdum führen. Die metaphorische Redewendung *Identität ist Stillstand*, ist eine vom Standpunkt nachmoderner Theoriebildung formulierte, im Sinne dessen Heiner Keupp ja auch sein Konzept der Patchworkidentität entwickelt hat. Identitätskonzepte wie das der Patchworkidentität, Identitäten bis auf Weiteres, Augenblicksidentitäten oder solche des Menschen als Chamäleon oder Proteus, als Tourist, Flaneur, Bastler oder Grenzgänger machen nur Sinn, wenn man von einem Menschen in einer senkrechten bzw. aufrechten Position – was ich ausschließlich metaphorisch meine – ausgeht, von einem Menschen nämlich, der einen Standpunkt innehat, der sich positioniert (hat). Wie sollte man sonst ein Patchwork erstellen oder basteln? Trotz Identitäten bis auf Weiteres oder Augenblicksidentitäten Beziehungen, seien sie geschäftlicher oder privater Natur eingehen können, die in der Regel ein Mindestmaß an Vertrauen voraussetzen, wofür so etwas, wie Wiedererkennbarkeit notwendig ist? Das Chamäleon nimmt seine Hintergrundfarbe an, mag der Wechsel auch noch so schnell und häufig geschehen, er findet in Abhängigkeit von dessen Standort statt.

Ebenso wenig macht es Sinn von Touristen, Flaneuren oder Grenzgängern zu sprechen, ohne deren Standorte zu thematisieren. Es zeichnet die postmoderne Theoriebildung aus, die Wandelbarkeit des Identitätserlebens in den Mittelpunkt zu stellen, wohingegen moderne Ansätze eher die Unveränderbarkeit fokussieren. Hier offenbaren sich zum einen die Paradigmatik der Bewegung und der Ruhe und zum anderen, damit verbunden, die Ambivalenz beider als Pole menschlicher Existenz – nämlich Stillstand als Ziel eines Weges und Stillstand als Stagnation.

5 Pädagogische Schlussfolgerungen

Die Ausführungen über die metaphorische Redewendung *Identität ist Stillstand* verweisen einerseits darauf, dass sie bestimmte Punkte besonders hervorhebt und andere, für den Sachverhalt zentrale Bereiche der Wahrnehmung unzugänglich macht. Da Metaphern andererseits unser Denken und Handeln strukturieren, sind solche Auseinandersetzungen gerade auch im pädagogischen Kontext notwendig und berühren somit nicht nur akademische, sondern zugleich praktische Fragen. Hinsichtlich der Diskussionen um Identität, vor allem auch den nachmodern motivierten, bei gleichzeitiger Thematisierung von Identität als pädagogischer

Zielvorstellung, ohne dass diese hinreichend spezifiziert werden – wie ein Blick in die bundesdeutschen Bildungspläne zeigt – muss man sich fragen, welche Phänomene hier als Ziel proklamiert werden.

Auch hier hilft die Metapher *Identität als Stillstand* weiter, bewegt sie sich doch ambivalent zwischen den Polen Ruhe und Bewegung, die jeweils eine eigene Geschichte und Tradition aufweisen und unser Denken nach wie vor prägen. Das Phänomen der menschlichen Bewegung lässt sich bildungstheoretisch als Be- und Entzug von Selbst- und Weltverhältnissen verstehen (Westphal 2014). Folglich kann mit der Postulierung von Identität als Ziel pädagogischer Handlungen nur gemeint sein, vor allem auch die nachwachsende Generation, anpassungsfähig zumachen, die dazu gehörigen Kompetenzen zu vermitteln: übergeordnete personale und soziale Kompetenzen, die die unverzügliche Übernahme veränderter Rollen ermöglichen – schnell, effizient, situativ und für den entsprechenden Augenblick. Identität als Ziel pädagogischer Handlungen kann aber auch bedeuten, stehen zu lernen, zu lernen eine aufrechte Position und einen Standpunkt einzunehmen und damit auch, zumindest partiell, die Wahl zu haben, welche Rollen man wie einnehmen möchte. Die erste Option führt zum *rasenden Stillstand* (Rosa) – die zweite dürfte langfristig dazu führen, in Ruhe und Gelassenheit innezuhalten – stillzustehen – und Heranwachsenden wirkliche Orientierung oder zumindest Orientierungsfähigkeit zu vermitteln.

In diesem Sinn bezeichnet Erikson (2011: 19), sich auf Freud beziehend, diesen „Zustand relativen Gleichgewichts“ als Mittelzustand und fragt, ob dieser dynamisch so unwichtig sei, „daß man ihn nur mittels dessen definieren kann, was er nicht ist“. Positiv beschreibt er diesen Mittelzustand, als einen, in dem man sich mit dem, was man tut und wo man es tut, eins fühlt und erkennbar sei er daran, „daß das Spiel freier, die Gesundheit strahlend, das Geschlechtsleben reifer und die Arbeit sinnvoller geworden ist“ (ebd.: 21).

Die kritische Auseinandersetzung mit metaphorischen Beschreibungen von (neuen) Phänomenen und der damit verbundenen Erzeugung neuer Realitäten ist unabdingbar, da hier ein Verantwortungsbereich der Pädagogik aufgerufen wird: Es sind Bildungsprozesse, die sowohl diese kritische Auseinandersetzung als auch den angemessenen Umgang mit folgendem mächtigen Potential von Metaphern ermöglichen: „New metaphors are capable of creating new understandings and, therefore, new realities“ (Lakoff/Johnson 2003: 236). Ein Potential, das qua Bildung gestaltet werden kann und – in aufklärerischer Absicht – auch muss.

Literatur

Erikson, Erik H. (2011): Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Frühauf, Anika/Ruedl, Gerhard/Kirschner, Werner/Schott, Nadja/Kopp, Martin (2016): Körperliche Aktivität und kognitive Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter. Wissen wir schon genug? In: bewegung und sport, 2016, 4, S. 5-10.

Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (o.J.): Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971. Online: http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB [Zugriff: 06.10.2018].

Hülsse, Rainer (2003): Sprache ist mehr als Argumentation. Zur wirklichkeitskonstituierenden Rolle von Metaphern. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 2003, 2, S. 211-246.

Keupp, Heiner (1993): Ohne Angst verschieden sein können. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 116 (22./23.05. 1993).

Konersmann, Ralf (2010): Metapher. In: Bermes, Christian/Dierse, Ulrich (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Philosophie des 20. Jahrhunderts. Leipzig: Meiner, S. 267-278.

Konersmann, Ralf (2017): Wörterbuch der Unruhe. S. Fischer Verlag.

Krebs, Moritz/Noack Napoles, Juliane (Hrsg.) (o.J.): Bewegungen Denken. Pädagogisch-anthropologische Skizzen. Beltz Juventa Verlag (im Druck).

Lakoff, George/Johnson, Mark (2003): Metaphors we live by. London: The university of Chicago Press.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1998): Leben in Metaphern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Niedermair, Klaus (2001): Metaphernanalyse. In: Hug, Theo (Hrsg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis (Band 2 von: Wie kommt Wissenschaft zu Wissen) Hohengehren: Schneider Verlag, S. 144-165.

Noack Napoles, Juliane (2018): Identität. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Kritische Lebenskunst. Positionierungen der Human-, Sozial- und Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 38-45.

Noack Napoles, Juliane (2019): Fluide Identität und Bildungsprozesse – ein metaphernanalytischer Blick. In: Schneider, Robert/Oberlechner, Mandfred (Hrsg.): Fluidität.bildet. Baden Baden: Nomos Verlag, S. 143-154.

Noack Napoles, Juliane (o.J.): Stillstehen. In: Krebs, Moritz/Noack Napoles, Juliane (Hrsg.): Bewegungen Denken. Pädagogisch-anthropologische Skizzen. Beltz Juventa Verlag (im Druck).

Prechtl, Peter/Burkard, Franz-Peter (Hrsg.) (2008): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. Stuttgart: Metzler.

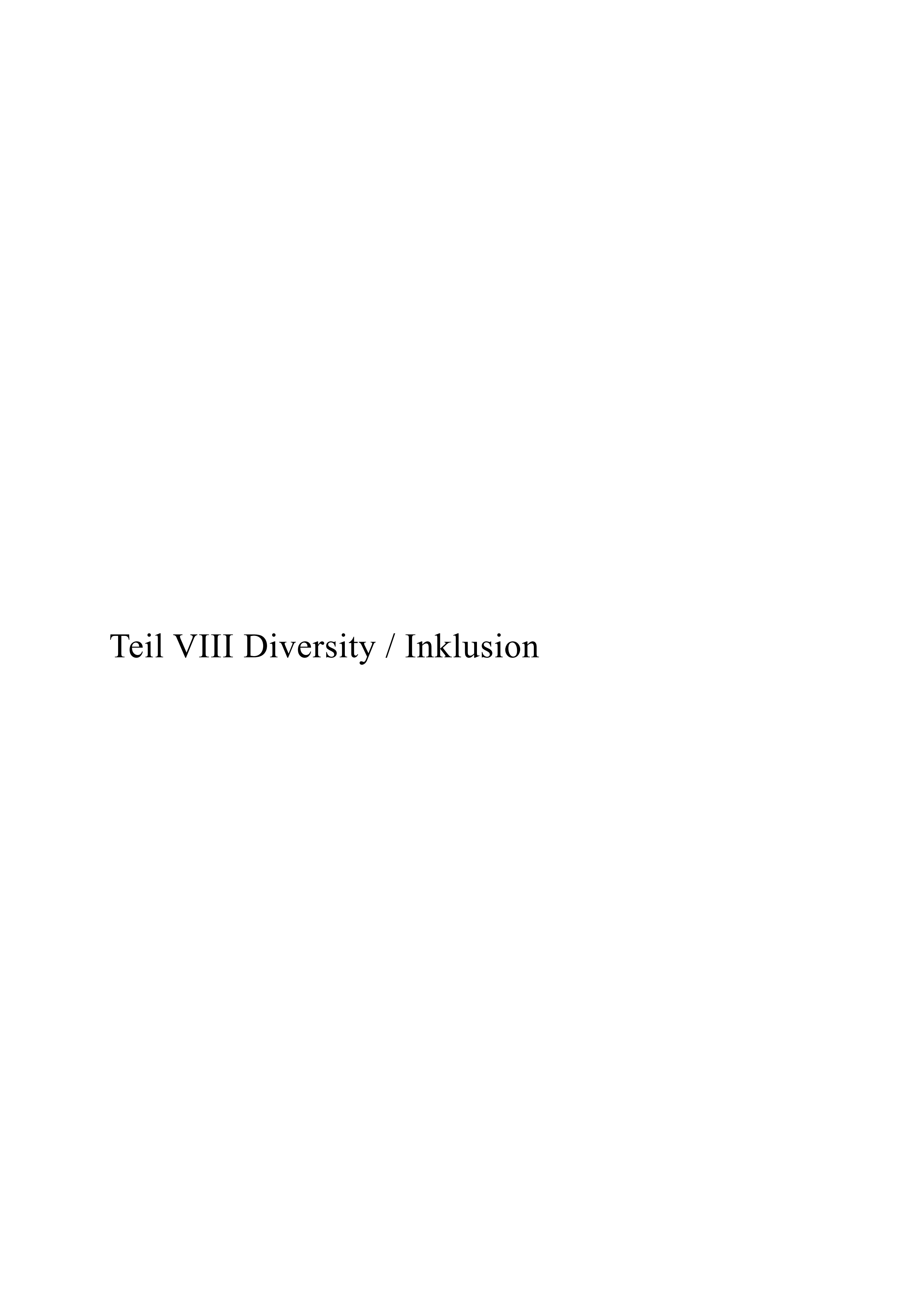
Schmid, Wilhelm (1999): Philosophie der Lebenskunst – Eine Grundlegung. Frankfurt a.M.

Schmitt, Rudolf (2010): Metaphernanalyse. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 325-335.

Seyppel, Joachim (1963): Texte deutscher Mystik des 16. Jahrhunderts: Unruhe und Stillstand. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Westphal, Kristin (2014): Bewegung. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 146-153.

Winkler, Sonja (2016): Stille Wasser sind tief. In: derstandard.at



Teil VIII Diversity / Inklusion

BARBARA ASBRAND, JULIA GASTERSTÄDT, ANJA HACKBARTH, MATTHIAS MARTENS

Was bewegt Inklusion?

Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule

1 Einleitung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Entwicklung inklusiver Schulsysteme unter Berücksichtigung der inhärenten Spannungsverhältnisse. Insbesondere die Selektionsfunktion der Schule und ihre Orientierung am Leistungsprinzip stehen in einem Spannungsverhältnis zu dem aus den allgemeinen Menschenrechten abgeleiteten normativen Anspruch, der mit dem Begriff der Inklusion verbunden ist. In diesem Beitrag möchten wir diesen Spannungsverhältnissen auf die Spur kommen, indem wir einen Blick auf die Bedingungen der Implementation der Inklusion in das Schulsystem werfen und dabei auf die Entwicklung der Integrationsbewegung seit den 1980er-Jahren bis zur Etablierung eines inklusiven Schulsystems im Gefolge der UN-Behindertenrechtskonvention Bezug nehmen.

Dabei betrachten wir Steuerungs- und Schulentwicklungsprozesse aus der Perspektive der Systemtheorie und der Governanceanalyse und beziehen die Ausführungen Luhmanns (2002) zur Funktion von Reformen im Erziehungssystem auf den Gegenstand der Inklusion. Bedeutsam ist hier im Besonderen die Unterscheidung zwischen Evolution und Entwicklung (vgl. z.B. John 2013, Emmerich/Maag Merki 2014). Mit John (2014) kann Entwicklung – unabhängig davon, von welchem Akteur sie ausgeht – als geplanter, zielgerichteter Wandel verstanden werden. Er wird bestimmt durch normative Vorstellungen und Konzepte davon, wie Schule in der Zukunft sein soll. Entwicklung wird planvoll betrieben, das bedeutet mit Hilfe von Strategien, Maßnahmen und Methoden oder durch die Herstellung von günstigen Bedingungen, die Neuerungen befördern sollen. Aufgrund der Komplexität sozialer Systeme ist es möglich und erwartbar, dass Entwicklungen scheitern bzw. nicht die erhofften Wirkungen entfalten (vgl. John 2014). Formen des Scheiterns und transintentionale Effekte sind aktuell auch in Bezug auf Inklusion zu beobachten (zur Umsetzung der Inklusion vgl. u.a. Feuser 2017). John (2014) betrachtet Reformen als eine spezifische Form der geplanten Entwicklung. Reformen bündeln Entscheidungen und Maßnahmen, die zu Veränderungen führen sollen, und sichern ihr potenzielles Scheitern durch eine Innovationssemantik ab, die die Reform

mit der Aussicht auf Erfolg ausstattet (vgl. ebd.). Soziale Evolution ist im Gegensatz zu geplanter Entwicklung nicht zielgerichtet, sondern beschreibt Veränderungsprozesse in der sozialen Praxis, die auf evolutionären Mechanismen basieren und einfach geschehen (vgl. Luhmann 1998: 450ff.). Evolutionärer Wandel kann deshalb erst im Nachhinein als Veränderungsprozess erkannt und beschrieben werden. Innovationen sind nach diesem Verständnis Problemlösungen, die als Variationen auf Irritationen folgen, die im System entstanden sind bzw. als Problem wahrgenommen werden. Innovationen sind im Kontext bestehender Strukturen neu, andersartig und abweichend und haben sich im Prozess der Selektion und Stabilisierung als erfolgreiche Problemlösungen durchgesetzt. Innovationen sind also die positiv bewerteten Neuerungen, die sich im Blick auf eine Irritation, eine Veränderung in der Umwelt des Systems bzw. als Reaktion auf ein Handlungsproblem bewährt haben (vgl. John 2013). Im Schulsystem ist davon auszugehen, dass Entwicklung und evolutionäre Veränderungsprozesse in der sozialen Praxis gleichzeitig und miteinander verbunden emergieren (vgl. Emmerich/Maag Merki 2014).

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses schulischer Reformen bzw. Innovationen wollen wir in diesem Beitrag der Frage nachgehen, ob und inwiefern die widersprüchliche Gestalt der Inklusion im deutschen Schulsystem, die Spannungsverhältnisse von normativen Ansprüchen und schulischer Praxis vor dem Hintergrund der spezifischen Handlungslogiken der Schulentwicklungsprozesse verstehbar werden. Dabei analysieren wir im Folgenden einerseits die normativen Forderungen und programmatischen Diskurse der Integrations- und Inklusionsbewegung, andererseits die jeweiligen Steuerungs- und Handlungslogiken der mit der Inklusion verbundenen Schulentwicklung. Die Ausführungen werden arrondiert mit empirischen Befunden auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems: Dargestellt werden Befunde zum individualisierten und kooperativen Unterricht, zu Lehrereinstellungen und -habitus im Umgang mit Heterogenität sowie zu Implementationsprozessen in regionalen Bildungsräumen.

2 Die Schulversuche Integration: Von der Innovation zur Reform

Bereits in den 1980er-Jahren setzte sich die Bewegung der Behinderten- bzw. Integrationspädagogik mit einer subjekt- und humanwissenschaftlichen Pädagogik auseinander und entwickelte theoretische Entwürfe für einen gemeinsamen Unterricht (vgl. z.B. Feuser 2018: 118). Eine praktische Umsetzung findet diese Perspektive in den integrativen Schulversuchen der Schulen mit gemeinsamem Unterricht, die sich insbesondere seit den 1990er-Jahren zunehmend etablierten (vgl. Klemm 2015). Treibende Kraft waren Elterninitiativen und Lehrpersonen, die von der Idee der Teilhabe von Kindern mit Behinderung überzeugt waren.

In den Anfangsjahren dieser Schulversuche kann die Etablierung des gemeinsamen Unterrichts und der damit verbundenen Integrationspädagogik als eine Innovation verstanden werden, die sich (auch) evolutionären Veränderungsprozessen verdankt. Die Akteure sind u.a. Pädagog*innen und Eltern, die sich für die Rechte von Menschen mit Behinderung einsetzen. Diese Akteure fassen die Exklusion von Menschen mit Behinderung im Schulsystem als ein Problem auf, das nach einer Lösung verlangt (Irritation im Sinne Luhmanns). Sie verhalten sich parteilich mit einer diskriminierten Personengruppe, setzen sich für Teilhabe

ein, oder reagieren auf Interessen, die von den Betroffenen selbst vorgebracht werden. An einzelnen Schulen entsteht eine neue, andersartige und von den vorherrschenden Strukturen des Schulsystems abweichende Praxis der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung, die im gesellschaftlichen Kontext der 1980er-Jahre innovativ ist und sich an einer Reihe von Schulen bewährt (Selektion und Stabilisierung im Sinne Luhmanns). Mit der positiven Bewertung der Vielfalt und dem Verständnis von Heterogenität als Chance wird die Innovation aufgewertet und als erfolgreich gerahmt. Governanceanalytisch (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007) lässt sich die Handlungskoordination dabei als Gemeinschaft bzw. Netzwerk beschreiben, die im Modus der Verhandlung auf der Grundlage von Beziehungen und geteilter Überzeugungen erfolgt. Die steigende Anzahl an Schulversuchen fand 1994 schließlich eine Entsprechung in der KMK-Empfehlung, die die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr an Sonderschulen gebunden sieht (KMK 1994: 2). Genutzt wurde dies als Option vor allem von Schulen, die sich mit der Integrationsbewegung identifizierten. Die Verankerung des gemeinsamen Unterrichts in den Schulgesetzen der Länder in den 1990er-Jahren kann dabei als eine Stabilisierung der mit der Innovation einhergehenden Strukturveränderung gesehen werden.

Mit Blick auf diese KMK-Empfehlung erscheint der gemeinsame Unterricht im allgemeinbildenden Schulsystem mit Luhmann (2002) allerdings auch als eine Reform, die als solche vor allem eine systemstabilisierende Funktion hat. Luhmann bezeichnet Reformen als funktionales Äquivalent der sozialen Evolution in einem hierarchisch strukturierten und bürokratisch verwalteten System wie dem Bildungssystem:

> „Reformen sind eine Art Ersatz für Evolution, die durch die administrative Zentralisierung des Systems und durch die politische Verantwortung seiner Spitze praktisch ausgeschlossen wird. Sie beziehen sich immer auf Fragen der Organisation. Sie werden mit Mitteln der Organisation durchgesetzt bzw. verhindert. Sie können daher die Schranken dieses Systemtypus nicht überschreiten. [...] Auch hier wird es ihnen kaum gelingen, die Unterrichtsinteraktionen zu pertubieren. Allein das führt schon auf die Frage, was man von Reformen überhaupt erwarten kann“ (Luhmann 2002: 166).

Reformen simulieren also grundlegende Veränderungen im Bildungssystem, allerdings ohne das System tatsächlich zu verändern (vgl. auch John 2014). Sie bieten dem Erziehungssystem die Möglichkeit, mit den Inkonsistenzen von Ideen und Praxis, z.B. mit dem Spannungsverhältnis zwischen den mit der Inklusion verbundenen normativen Erwartungen und der Selektionsfunktion des Schulsystems, umzugehen. Die pädagogischen Ideen und normativen Überzeugungen der engagierten Pädagog*innen, die in den 1980er-Jahren von der Bewegung der Behinderten- bzw. Integrationspädagogik angetrieben waren, werden dabei vor allem auf der semantischen Ebene übernommen, etwa in der erwähnten KMK-Empfehlung. Luhmann zufolge besteht die Funktion von Reformen darin, die Illusion einer ständigen Veränderung im System aufrecht zu erhalten. Im Ergebnis existieren innovative Schulen mit gemeinsamem Unterricht neben Schulen, die sich nicht an der Reform beteiligen, und das selektive und an Normalitätsvorstellungen orientierte Bildungssystem bleibt unverändert. Reformen wirken auf diese Weise systemstabilisierend, weil sie Irritationen, die von den Inkonsistenzen der Schule ausgehen, absorbieren oder zumindest abmildern können. Im Umkehrschluss wird plausibel, weshalb die integrativen Schulversuche so gut funktionieren konnten, solange nur ausgewählte, besonders engagierte Schulen beteiligt waren. Auf Systemebene handelt es sich

dabei um eine Reformsemantik, die die Strukturen des selektiven Schulsystems insgesamt nicht in Frage stellt.

3 Innovationssemantiken und Implementierungsprozesse: Zur Spannung von Norm und Praxis einer inklusiven Schule

3.1 Befunde der empirischen Professions- und Unterrichtsforschung zum Umgang mit Vielfalt

Sowohl in den KMK-Empfehlungen und der UN-BRK als auch in der Programmatik der Integrations- und Inklusionspädagogik wird ein Verständnis von Individualisierung und Gemeinschaft aufgerufen, in dem die Anerkennung der Vielfalt aller Schüler*innen als Normalität eingefordert wird (vgl. z.B. Prengel 2012). Damit ist, so Katzenbach (2015) und Hinz (2002) nicht lediglich die Forderung einer Integration von Schüler*innen mit Behinderung in einen gemeinsamen Unterricht gemeint, der eine binäre Codierung von Behinderung und Nicht-Behinderung inhärent ist. Mit der Inklusionsforderung ist – im Gegensatz zur Integration – eine 'andere' pädagogische Grundorientierung verbunden, in der weniger relevant ist, ob ein Kind eine Behinderung hat oder nicht. Vielmehr ist bedeutsam „individuell darauf zu achten, mit welchen Bildungshemmnissen ein jedes Kind konfrontiert sein könnte und welche Unterstützung es für deren Bewältigung braucht“ (Katzenbach 2015: 124). Mit der Ratifizierung der UN-BRK und der damit verbundenen Forderung eines inklusiven Schulsystems erhält der pädagogische Anspruch der Anerkennung der Vielfalt eine menschenrechtliche Legitimation.

Diese normativen Forderungen eines produktiven und fördernden Umgangs mit Heterogenität stehen allerdings – so die Ergebnisse der empirischen Professions- und Unterrichtsforschung – in einem spannungsvollen Verhältnis zur Alltagspraxis in den Schulen. In der Lehrer*innenforschung finden sich Belege für Homogenisierungstendenzen und Vorstellungen eines „kollektive[n] Schüler[s]“ (Bromme 1997: 201) als überdauerndes Muster in den Einstellungen von Lehrpersonen. Schieferdecker (2016: 190ff.) rekonstruiert – im Einklang mit älteren Befunden – Diskrepanzen zwischen Selbstbild und Handlungsorientierungen bei Lehrpersonen: Ein produktiver, wertschätzender Umgang mit Heterogenität wird von vielen Lehrpersonen als Idealvorstellung gesehen und ist als Handlungsnorm sichtbar. Das Enaktierungspotenzial für diese Ideale, die in einem unauflöslichen Spannungsverhältnis zu institutionellen Handlungszwängen gesehen werden, entfaltet sich allerdings nicht. Die Handlungszwänge werden vielmehr im Sinne einer Entschuldigungsstrategie für das Nicht-Eingehen auf heterogene Lernvoraussetzungen genutzt. Sturm (z.B. 2015) macht ebenso deutlich, dass sich auch Lehrpersonen mit einem explizierten inklusiven Selbstverständnis implizit an der Differenz von sonder- und regelschulischen Bildungsgängen orientieren (vgl. hierzu auch Merl 2019). Bischoff und Betz (2016) zeichnen nach, dass die pädagogische Wahrnehmung von Heterogenität in engem Zusammenhang mit biografischen Erfahrungen zu sehen ist, die sich in Prozessen der Professionalisierung zu habituellen Handlungsorientierungen verdichten. Die habituellen Strukturen, die sich unter Bedingungen eines selektiven Schulsystems

ausbilden, bestimmen so die Möglichkeitsräume (oder negativ formuliert die Grenzen) der Hervorbringung heterogenitätssensibler oder homogenisierender pädagogischer Praxis.

Auch Forschung zu individualisiertem und kooperativem Unterricht – beides Unterrichtskonzepte, an die im Kontext Inklusion hohe Erwartungen gesetzt werden – machen auf das problematische Verhältnis von Norm und Praxis aufmerksam. Als ein übergreifendes Befundmuster zeigt sich, dass im individualisierten Unterricht, wie im instruktiven, lehrpersonengesteuerten Unterricht auch, Differenzkategorien der Leistung, Geschlecht, Ethnizität aufgerufen werden. Gleichzeitig sind aber zusätzlich neue, für den individualisierten Unterricht spezifische Kategorien der Unterscheidung und Zuteilung von Schüler*innen beobachtbar: „Selbstständigkeit“ und „(Eigen-) Zeit“, die in der Programmatik des individualisierten Unterrichts u.a. eine besondere Auseinandersetzungsqualität zwischen Schüler*innen und Sache und mithin individuelle Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen sollen, werden in der Unterrichtspraxis als Differenzkategorien rekontextualisiert. Es finden sich hier Praktiken der Hierarchisierung, nach denen insbesondere Unselbstständigkeit und Hilfsbedürftigkeit im Sinne der schulischen Leistungsnormativität einen negativen Stellenwert erhalten (vgl. u.a. Rabenstein/Wischer 2016, Breidenstein/Rademacher 2017, im Überblick Martens 2018).

Studien zum kooperativen Lernen und zu Schülerinteraktionen im Unterricht wiederum verdeutlichen, dass die durch den Unterricht geforderten Formen der Zusammenarbeit sehr unterschiedlich und eigenlogisch von Schüler*innen realisiert werden (vgl. Forschungsüberblick in Hackbarth 2017). Bezogen auf die Praxis der Schüler*inneninteraktion weisen z.B. Krappmann und Oswald (1995) auf einen hohen Anteil problematischer Hilfesituationen hin, in denen Marginalisierung, Hierarchisierung und Abwertungen aufgrund des Kompetenzgefälles oder unterschiedlicher sozialer Positionierungen vorliegen. Rabenstein, Reh und Steinwand (2012) machen darauf aufmerksam, dass Hierarchien und Asymmetrien nicht an sich problematisch sind, aber die Gefahr besteht, dass sich durch unterrichtlich initiierte Schüle*interaktionen soziale Positionierungen und damit auch Entwicklungseinschränkungen verfestigen können. Die für den individualisierten Unterricht typischen Differenzlinien werden somit auch in Peerinteraktionen aufgerufen und dienen der hierarchischen Einteilung und sozialen Ein- und Ausschlüssen unter den Peers (vgl. u.a. Huf 2006, Rabenstein/Wischer 2016, Breidenstein/Rademacher 2017). In einem Vergleich des jahrgangsübergreifenden Lernens zeigt sich, dass sich gleichermaßen Prozesse von Inklusionen und Exklusionen, also von gleichberechtigten, inkludierenden oder hierarchischen und ausschließenden Positionierungen finden (Hackbarth 2017). Deutlich wird hier die Diskrepanz zwischen der Programmatik des jahrgangsübergreifenden Lernens und der Logik der unterrichtlichen Praxis: In der Schüler*inneninteraktion finden sich Differenz(re)produktionen, die sich in Bezug auf das schulische Können an den Kategorien Jahrgang und Bildungsgang bzw. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf entfalten, also an jenen Kategorien die in der Selbstbeschreibung der Praxis überwunden werden sollen (ebd., ähnlich für die Sekundarstufe siehe Rabenstein et al. 2014).

Insgesamt konzeptualisiert der individualisierte bzw. inklusive Unterricht eine Akzeptanz der Heterogenität der Lerngruppe i.S. einer nicht-hierarchisierenden Anerkennung von Verschiedenheit sowie deren Nutzung als Ressource für Bildungsprozesse (vgl. Prengel 2006). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Heterogenität der Lerngruppe als Tatsache bzw. als ein ontologisches Merkmal der Schüler*innen aufgerufen wird, das diese von außen in den

Unterricht mitbringen. Der Unterricht ist dann der Ort, der diese vorgängig gedachte Heterogenität der Schüler*innen pädagogisch und didaktisch zu bearbeiten hat. Das blendet einerseits den Sachverhalt aus, dass Schule und Unterricht Heterogenität im Sinne von Unterschieden nach ihren systemimmanenten Unterscheidungskategorien erst hervorbringt (vgl. Emmerich/Hormel 2013). Diese *Hervorbringung* von Unterschieden findet demnach entsprechend der Logik des Systems auch in einem Unterricht statt, der programmatisch von einer „einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe“ (Hinz 2002: 357) ausgeht. Entsprechend kann als weiterer zentraler studienübergreifender Befund gelten, dass Unterricht im Rahmen ontologisierender und essentialisierender Zuschreibungen permanent Differenzen nach den systemimmanenten Unterscheidungskriterien (Luhmann 2002) hervorbringt, ohne dass sich die Akteure dieser Differenzierung und den zugrundeliegenden Kategorien reflexiv bewusst sind (vgl. auch Budde 2012). Es handelt sich bei diesen Prozessen um nichtintendierte Formen der Differenzierung, die auf bestimmten Wahrnehmungs- und Unterrichtsroutinen beruhen (z.B. Haußer 1980). Am Beispiel des Umgangs mit Vielfalt wird außerdem deutlich, dass sich bei den Lehrpersonen wie bei den Schüler*innen eine starke Wirksamkeit habitueller Muster zeigt. Mit Blick auf den inklusiven Unterricht sind latente Formen der Differenzerzeugung auch unter Bedingungen einer explizit inklusiven Verortung der eigenen Praxis beobachtbar (z.B. Sturm 2017, Herzmann/Merl 2017, Merl 2019, Hackbarth 2017). Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass Bezüge auf pädagogische Normen in Überzeugungen und Selbstverständnissen kategorial von den habituellen Handlungsorientierungen zu unterscheiden sind. Dabei werden immanent Spannungsverhältnisse erzeugt, wenn Inklusion als normative Forderung Exklusion bzw. die Aberkennung von Anerkennung nicht berücksichtigt (vgl. Walgenbach 2014, Emmerich/Hormel 2013). Zu reflektieren ist hier, dass Verschiedenheit eingebunden ist in gesellschaftliche Strukturen und damit eben nicht per se gleichberechtigt gelagert ist. Das berührt die Ebene der sozialen Ungleichheit, das Verständnis von Verschiedenheit als Differenz, die sich nach Walgenbach (2014) in Form strukturell bedingter Macht, Ausgrenzung und Hierarchie zeigt. Davon zu unterscheiden sind Unterschiede wie Leistungsfähigkeit, Neigungen und Interessen, die als Ausdruck der Verschiedenheit von Menschen herangezogen werden (ebd.: 30). Fehlt diese Differenzierung besteht das Risiko, kritische Perspektiven auf soziale Ungleichheiten, die bspw. mit Geschlecht, sozialem Milieu, (Armuts-)Migration und Behinderung einhergehen, zu neutralisieren und Exklusionen auszublenden (vgl. auch Katzenbach 2015). So verweisen beispielsweise Mecheril und Vorrink (2014) auf den Widerspruch der ‚Vielfalt anerkennenden Pädagogik‘. Ihre Argumentation ist, dass die Einforderung von Teilhabe und Selbstbestimmung ebenso „disziplinierende Anpassungs- und Einschließungsmomente von Individuen in modernen Gesellschaften, mit all ihren Exklusionsrisiken“ (ebd.: 55) umfasst. Sichtbar wird dies insbesondere an dem Kriterium der Leistungsfähigkeit, das zugleich Mittel als auch Zweck schulischer Selektion ist.

Es zeigt sich, dass die Frage, wie die Norm eines inklusiven Unterrichts in der Schul- und Unterrichtspraxis umgesetzt wird, von den (impliziten) Werthaltungen der Lehrpersonen abhängig ist (vgl. Asbrand 2014). Der semantische Gehalt der pädagogisch-didaktischen Konzeptionen wird entsprechend der Überzeugungen und Selbstverständnisse der Akteure interpretiert und an den schulischen Kontext sowie die ihn bestimmenden institutionellen Rahmenbedingungen adaptiert (vgl. Spillane et al. 2002). Dabei kommt es in der schulischen Praxis auch zu nicht intendierten und transintentionalen Wirkungen (vgl. Altrichter/Maag

Merki 2010) und Spannungsverhältnissen auf der Ebene der pädagogischen Interaktion, die in der empirischen Rekonstruktion des Unterrichts beobachtbar werden.

3.2 Inklusive Normen als Gegenstand bildungspolitischer Steuerung

Mit der durch die UN-BRK herbeigeführten Notwendigkeit, das Schulsystem insgesamt inklusiv zu gestalten, wird Inklusion zum Gegenstand einer planvoll und zielgerichteten Entwicklung der Institution Schule, die nicht nur im Rahmen der Steuerungs- und Umstrukturierungsmaßnahmen der Bildungsadministration stattfindet, sondern auch im Modus der Schulentwicklung von den Akteuren auf der Ebene der Einzelschule erwartet wird (z.B. Moser/Egger 2017). Damit kann jetzt eine andere Handlungskoordination als im Fall der integrativen Schulversuche identifiziert werden: Die Neuerung wird auf der Basis von Hierarchien und Macht und im Modus der Beeinflussung durchgesetzt, nämlich mittels (gesetzlicher) Regelungen, Verordnungen und dem gezielten Einsatz von Ressourcen. Die normativen Ziele der Inklusion, die Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle und das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe, bilden den semantischen Gehalt der Innovation. Während diese Ziele im Kontext der Schulversuche aus einer sozialen Praxis der innovativen Schulen und ihres Umfelds heraus vertreten wurden, ist es jetzt eine Frage der Anschlussfähigkeit und des Sensemaking durch die schulischen Akteure (vgl. Spillane et al. 2002), ob und wie der Anspruch der Inklusion in der Schulpraxis wirksam wird.

Dass die Einführung der Inklusion auch auf der Ebene der Systemsteuerung eine Frage der Anschlussfähigkeit und Reinterpretation ist, zeigt sich beispielsweise in den vielfältigen Auslegungen des Inklusionsbegriffs. Blanck (2015) findet 80 verschiedene Versionen von Inklusion in schulgesetzlichen Regelungen der Bundesländer. Mißling und Rückert (2014) weisen dabei darauf hin, dass die schulgesetzlichen Regelungen in keinem Bundesland den Anforderungen der UN-BRK entsprechen. Implementationsmaßnahmen, wie z.B. verschiedene Modelle der Ressourcensteuerung und die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Organisationsformate, werden bis dato vor allem konzeptionell thematisiert und bilden die Komplexität schulsystemischer Entwicklungsprozesse eher nicht ab. In der Studie, auf deren zentrale Befunde im Folgenden Bezug genommen wird (Gasterstädt 2019a), wurde mit Hilfe der Educational Governance-Perspektive gefragt, wie der Anspruch der UN-BRK umgesetzt wird und wie dieser Umsetzungsprozess gesteuert wird. Um die Komplexität des Forschungsgegenstandes zu bearbeiten, wird hier das „Theorie-Methoden-Paket" der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) genutzt. So können relevante kollektive Akteure und deren Interdependenzbeziehungen rekonstruiert sowie Fragen nach besonders machtvollen Diskurspositionen und Deutungen von „Inklusion" sowie der steuernden Wirkung solcher Formationen einbezogen werden (vgl. Bormann 2014).

Rekonstruiert wurde die Steuerung von Inklusion in zwei Bundesländern, die mit dem Ziel eines möglichst kontrastiven Samplings anhand der Exklusionsquote sowie der schulgesetzlichen Regelungen zu sonderpädagogischen Organisationsformaten und Inklusion ausgewählt wurden. Verglichen wurde ein Bundesland mit hoher und steigender Exklusionsquote (Situation A) mit einem Bundesland mit anhaltend sinkender Exklusionsquote (Situation B). Beide Situationen weisen langjährige Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht auf. Datengrundlage der Situationsanalyse bilden Dokumente (z.B. Schulgesetze, Verordnungen,

Selbstdarstellung, Formulare) sowie Expert*inneninterviews mit Akteuren der unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (obere Schulaufsicht, untere Schulaufsicht, Schulträger, Einzelschule, landesweite/regionale Beratungsstellen), die aus dem Feld heraus für Inklusion als besonders relevant markiert wurden.

In Bezug auf die Steuerungsprozesse hat sich die Frage nach dem Rahmen, den Gestaltungsspielräumen sowie nach Kommunikationsräumen und -formaten als zentral erwiesen. Diese erklären die Unterschiede der Steuerungsmodelle der beiden Situationen: In Situation A (hohe und steigende Exklusionsquote) kann Steuerung als autoritativ-hierarchisch beschrieben werden. Akteure der Landesebene geben über gesetzliche Vorgaben, Programme und Handlungsleitfäden für Akteure der hierarchisch niedrigeren Ebenen hinsichtlich der „Umsetzung" der Inklusion im schulischen System einen engen Rahmen vor. In dieser Situation finden sich vor allem routinierte Kommunikationsformate, die zur Vermittlung der bildungspolitischen Setzungen genutzt werden. Insgesamt kann Situation A als Beispiel für den Versuch von Akteuren der Landesebene verstanden werden, die bildungspolitische Aufforderung, die sich aus der UN-BRK ergibt, mittels Reformen zu implementieren.

In Situation B (sinkende Exklusionsquote) wird durch Akteure der Landesebene ein „grober Rahmen" vorgegeben. Akteure nachgeordneter Ebenen nehmen darin Gestaltungsspielräume wahr. In der Region werden diese genutzt, um im Rahmen anlassbezogener Kommunikationsformate regionale Problemlösungen und damit langfristige Strukturentwicklungen auszuhandeln (Gasterstädt 2019b). Diese regionalen Aushandlungsprozesse lassen sich als evolutionäre Veränderungsprozesse im oben beschriebenen Sinne verstehen.

Für die konkreten Versuche der Entwicklung ‚inklusiver' Strukturen innerhalb dieser Steuerungsmodelle ist vor allem die Frage relevant, welche Diskurspositionen zu Inklusion besonders machtvoll sind. Diese bestimmen unter anderem, welche Ziele mit den auf ‚Inklusion' bezogenen Umsetzungsstrategien verbunden werden. So lassen sich die machtvollen Positionen in Bezug auf Inklusion wie folgt zusammenfassen: In Situation A ist Inklusion „de jure" die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule. In Situation B wird der Begriff Inklusion tendenziell abgelehnt und stattdessen vom ‚Umgang mit Heterogenität' und der bildungspolitischen Zielsetzung der Entwicklung einer ‚Schule für Alle' mit individuell passenden Angeboten für Schüler*innen gesprochen. In beiden Situationen wird auf die UN-BRK Bezug genommen, um Inklusion auf die Differenzkategorie Behinderung zu beziehen und segregative Maßnahmen als „angemessene" Förderung zu legitimieren statt zu delegitimieren. Sowohl der Inklusionsbegriff als auch die UN-BRK werden in beiden Situationen durch die Akteure reinterpretiert und in die Logik und Normen der bisher getroffenen bildungspolitischen Setzungen eingepasst. Die „Reformdynamik" (Blanck/Edelstein/Powell 2013: 2) in Bezug auf die UN-BRK dient auch der Stabilisierung der entwickelten Handlungskoordination zwischen Sonder- und Regelschulsystem.

4 Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem? Zusammenfassung und Ausblick

In dem Beitrag haben wir versucht, Anforderungen und Spannungsverhältnisse einer inklusiven Schul(system)entwicklung in verschiedenen Dimensionen und mit Bezug auf systemtheoretische Überlegungen zu beschreiben. Dabei haben wir nachgezeichnet, wie sich die Entwicklung integrativer Schulversuche von einer Innovation, die in der schulischen Praxis entstanden ist und von engagierten Pädagog*innen und Eltern vorangetrieben wurde, zu einer Innovationssemantik der Wertschätzung von Heterogenität und schließlich zu der bildungspolitisch und -administrativ gesteuerten Reform der Inklusion entwickelt hat, die es in der Breite des Schulsystems zu implementieren gilt. Governanceanalytisch unterscheidet sich die Innovation der integrativen Schulversuche von der top-down gesteuerten Umsetzung von Inklusion im Anschluss an die UN-BRK dadurch, dass ihre Handlungskoordination als Gemeinschaft bzw. Netzwerk funktionierte und die Entwicklung der Schulversuche im Modus der Verhandlung auf der Grundlage von Beziehungen und geteilter Überzeugungen erfolgte. Die Einführung von Inklusion im Schulsystem im Rahmen von geplanten und zielgerichteten Steuerungs- und Umstrukturierungsmaßnahmen der Bildungsadministration wird dagegen auf der Basis von Hierarchien und Macht und im Modus der Beeinflussung durchgesetzt, nämlich mittels (gesetzlicher) Regelungen, Verordnungen und dem gezielten Einsatz von Ressourcen. Gerade dieser Steuerungsmodus verschließt Möglichkeitsräume zur Aushandlung notwendiger Innovationen zur Veränderung von Strukturen im Sinne der UN-BRK.

Die Befunde der empirischen Professions- und Unterrichtsforschung zum individualisierten und kooperativen Unterricht machen zudem deutlich, dass die Normen heterogenitätssensibler und inklusiver pädagogischer Programmatiken bisher vor allem auf semantischer Ebene wirksam geworden sind, und sich – entgegen der den Konzepten inhärenten Normativität – in einem Spannungsverhältnis mit den selektiven und exkludierenden Strukturen des Bildungssystems befinden.

Die Umsetzung der Inklusion ist in der Schulpraxis von vielen Faktoren abhängig, u.a. vom Sensemaking der verschiedenen Akteure in Schulverwaltung, Lehrerfortbildung und Schulen, deren Interpretation des Inklusionsbegriffs und den damit verbundenen Ansprüchen. Vor allem Luhmanns Analysen zur Bedeutung von Reformen können plausibilisieren, weshalb die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einem zugeschriebenen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Regelschulsystem unter den schulrechtlichen Bedingungen des gemeinsamen Unterrichts an den Schulen, die ihn praktiziert haben, funktionieren konnte. Denn das Vorhandensein einzelner besonders innovativer Schulen stellte das selektive, exkludierende Schulsystem insgesamt nicht in Frage.

Für die Realisierung von Inklusion auf der Ebene des Schulsystems ist es vor diesem Hintergrund entscheidend, wie mit den Spannungsverhältnissen zwischen dem universalen Wert der Teilhabe, den pädagogischen Normen und der strukturellen Selektivität des Schulsystems umgegangen wird. Im Blick auf zukünftige Forschung eröffnet sich hier ein weites Feld, das im Besonderen auf die Mehrdimensionalität der Handlungskoordination im Kontext von Schulentwicklung, die Stagnation von Systemstrukturen und die Irritationsfähigkeit bzw. Innovationsbereitschaft von Schule auszurichten ist.

Literatur

Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-39.

Asbrand, Barbara (2014): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-198.

Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2016): Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität. Handlungsorientierungen von Grundschullehrkräften als Professionalisierungsgegenstand. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Reinhold, Simone/Riegler, Susanne/Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-92.

Blanck, Jonna M. (2015): Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans A./Prenzel, Manfred (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-177.

Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin W. (2013): Von der schulischen Segregation zur inklusiven Bildung? Die Wirkung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Bildungsreformen in Bayern und Schleswig-Holstein. Discussion Paper, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Forschungsschwerpunkt: Bildung, Arbeit und Lebenschancen, Forschungsabteilung: Ausbildung und Arbeitsmarkt, No. SP I 2013-504.

Bormann, Inga (2014): Diskursanalyse als Verfahren einer wissensorientierten Governance-Forschung. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-167.

Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.

Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.

Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 4, S. 522-540.

Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.

Emmerich, Marcus/Hormel Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Emmerich, Marcus/Maag Merki, Katharina (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz. [DOI 10.3262/EEO20 140338].

Feuser, Georg (2017): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschafts-projektes. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Feuser, Georg (2018): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 111-126.

Gasterstädt, Julia (2019a): Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse der Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern. Wiesbaden: Springer VS. (im Erscheinen).

Gasterstädt, Julia (2019b): Möglichkeitsräume regionaler Kooperationen in Steuerungssituationen zur Entwicklung inklusiver Strukturen. In: Ricken, Gabriele/Degenhardt, Sven (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittaufgabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (im Erscheinen).

Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haußer, Karl (1980): Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim: Beltz.

Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, 6, 6, S. 97-110.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 9, S. 354-361.

Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen in der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

John, Rene (2013): Innovation als soziales Phänomen. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inga (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-86.

John, Rene (2014): Reform und Innovation – Entscheidungsmotivationen im Angesicht wahrscheinlichen Scheiterns. In: John, Rene/Langhof, Antonia (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: Springer VS, S. 215-236.

Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-33.

Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland - Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf [Zugriff: 14.12.2016].

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.

Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In:Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jürgen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 15-54.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Martens, Matthias (2018): Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-222.

Mecheril, Paul/Vorrink, Andrea J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schönigh, S. 87-113.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mißling, Sven/Rückert, Oliver (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/ tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf [Zugriff: 05.01.2015].

Moser, Vera/Egger, Marina (Hrsg.) (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS (3. Aufl.).

Prengel, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 175-183.

Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.) (2016): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett/Kallmeyer.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Steinwand, Julia (2012): Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. Welche Positionen nehmen Schüler(innen) ein und welche Gefahren können damit verbunden sein? In: Pädagogik, 64, 6, S. 32-35.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Steinwand, Julia/Breuer, Anne (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 135-154.

Schieferdecker, Ralf (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. Opladen: Barbara Budrich.

Spillane, James P./Reiser, Brian J./Reimer, Todd (2002): Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. In: Review of Educational Research, 72, 3, pp. 387-431.

Sturm, Tanja (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Bräu, Kerstin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zur den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Barbara Budrich, S. 223-234.

Sturm, Tanja (2017): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschule. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5, S. 63-76.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 19-44.

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll

Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen

1 Einleitung

Nicht nur in der UN-Behindertenrechtskonvention, die – anschließend an den Beschluss der „Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)“ am 13. Dezember 2006 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen – in Deutschland am 26. März 2009 in Kraft getreten ist, sondern auch in sozial-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Debatten sowie im diskursiven Mainstream zu „Inklusion“ erscheint ein Zusammenhang als bedeutsam, sowohl, wenn es um die (begriffs)theoretische Bestimmung von „Inklusion“ geht, als auch, wenn deren konkrete Umsetzung thematisiert und somit eine handlungszentrierte Perspektive eingenommen wird: Im Zuge von Inklusion sei „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft“[1], vor allem von Menschen mit Beeinträchtigungen, bedeutsam. Das aufgerufene Verhältnis von „Inklusion“ und „Teilhabe an der Gesellschaft“ wird in den entsprechenden diskursiven Zusammenhängen durchaus unterschiedlich konzipiert (vgl. dazu auch Schmidt/Dworschak 2011). So finden sich neben Relationierungen, durch die „Inklusion“ und „Teilhabe an der Gesellschaft“ als in spezifischer Weise voneinander abhängig konturiert[2] bzw. als eng miteinander verwoben konzipiert werden[3], auch Verhältnisbestimmungen,

1 vgl. Artikel 3 der UN-Behindertenrechtskonvention

2 So formuliert beispielsweise Nessler, dass Inklusion „ein Zustand der (selbstverständlichen) Zugehörigkeit aller Menschen zur Gesellschaft [sei,] verbunden mit der Möglichkeit zur uneingeschränkten Teilhabe in allen Bereichen dieser Gesellschaft“ (2015: 222).

3 So bedient sich Reich beispielsweise der Formulierung „inklusive Teilhabe in der Gesellschaft“ (2018: 11).

durch die eine Gleichsetzung von „Inklusion“ und „Teilhabe an der Gesellschaft“ erfolgt[4], „Inklusion“ also als „Teilhabe an der Gesellschaft“ gefasst wird. Auf diese Verhältnisbestimmung ist im vorliegenden Beitrag der Fokus gerichtet.

Sucht man, zunächst losgelöst von dieser, „Inklusion als Teilhabe an der Gesellschaft“ fassenden Verhältnisbestimmung, grundlegender nach sich mit „Inklusion“ und/oder „Teilhabe“ beschäftigenden (begriffs)theoretischen und zugleich kritisch-abwägenden Vergewisserungen, fällt auf, dass solche eher selten sind oder, so die Lesart nach Ahrbeck, „nur selten […] den Ton angeben, in der öffentlichen Wahrnehmung wie auch im Wissenschaftskonzert“ (2016: 119). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass das durch die Hochwertwörter[5] „Inklusion“ und „Teilhabe“ eröffnete „Assoziationsfeld […] [grundlegend] positiv besetzt ist“ (Faller 2019: 8), so dass man mit jeder kritischen Auseinandersetzung Gefahr läuft, „als Gegner abgestempelt [zu] werden“ (Winkler 2014: 25), als jemand also, dem zugeschrieben wird, sich *grundsätzlich* gegen Inklusion und/oder Teilhabe (vor allem von Menschen mit Beeinträchtigungen) auszusprechen (vgl. auch Ahrbeck 2016: 119). Vor diesem Hintergrund ließe sich die in vorliegenden kritisch-abwägenden Bezugnahmen auf „Inklusion“ und/oder „Teilhabe“ auszumachende Positionierung, dass die eingenommene kritische Perspektive keinesfalls eine grundsätzliche Verabschiedung der „Vorhaben“ (ebd.) „Inklusion“ und/oder „Teilhabe“ bedeute, nicht nur als Hinweis auf eine hohe Komplexität des Gegenstandsfeldes verstehen, der man mit einem dichotomen Für und Wider nicht gerecht werden kann und die demzufolge eine differenzierte, auch Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten lokalisierende Analyse erfordert. Auch kann eine solche Positionierung – eine (mögliche) Abstempelung als Gegner*in antizipierend – einer Einspruchsvorwegnahme dienen.

In kritisch-abwägenden Vergewisserungen zu „Inklusion“ wird vor allem ein den diskursiven Mainstream dominierendes, enges Inklusionsverständnis problematisiert, mit dem – entgegen vielfacher Verlautbarung, dass Inklusion „auf Vielfalt (kulturelle Herkunft, sozialer Hintergrund, Geschlecht, Religion, Behinderung etc.) von Menschen ausgerichtet [sei]“ (Exner 2018: 76) – auf Menschen mit Beeinträchtigungen fokussiert werde (vgl. u.a. Budde 2015: 126). Über eine solche Fokussierung stelle

> „der Inklusionsdiskurs [...] die Problematik, auf die er gerichtet ist – nämlich die Kategorisierung und Etikettierung von Menschen in behinderte Menschen (vgl. Ahrbeck 2015, 35) – selber her[…], was zur Folge hat, dass mit ihm ‚Behinderung als soziales Differenzierungsmerkmal‘ (Bendel 1999, 301) allgemein wirksam bleibt“ (Exner 2018: 77).

Vor diesem Hintergrund plädiert Exner dafür, auf den „Inklusionsbegriff[], wie er derzeit im Behindertenbereich angewandt wird“ (ebd.: 79), zu verzichten und stattdessen von „Gleichberechtigung“ (ebd.) zu sprechen, da sich „[a]ll die Inhalte, die im Rahmen de[s] – auf beeinträchtigte Menschen gerichtete[n] – Inklusionsdiskurse[s] thematisiert werden [...][,] ohne

4 So bestimmt beispielsweise Wansing, dass „Teilhabe an der Gesellschaft […] personale Inklusion durch die verschiedenen Gesellschaftssysteme sowie Herstellung und Aufrechterhaltung einer individuellen Lebensführung [bedeutet]“ (2005: 191, Hervorheb. im Original).

5 In ihrer diskursanalytisch angelegten Studie „Bildungsgerechtigkeit im Diskurs“ (2019) bestimmt Faller „Bildungsgerechtigkeit“ als Hochwertwort; die wesentliche Funktion von Hochwertwörtern liege in der semantischen Aufwertung (vgl. ebd.: 8).

Weiteres mit *der* Leitidee *Gleichberechtigung* erfassen [lassen]“ (ebd., Hervorheb. im Original). Eine weitere Kritik bezieht sich auf ein totales Inklusionsverständnis (vgl. u.a. Ahrbeck 2015: 28ff.), das auf der „Vorstellung der Verbesserung der Gesellschaft hin zur Überwindung von Exklusion und Aussonderung“ (Terfloth 2006: 9) basiere. Mit dieser Vorstellung würden die Erkenntnisse einer im diskursiven Mainstream zu „Inklusion“ bisher ohnehin kaum rezipierten systemtheoretischen Perspektive (vgl. Zapfel 2018: 161, vgl. auch Dannenbeck 2012: 65) ignoriert, gemäß der sich funktional ausdifferenzierte Gesellschaften nur durch die relational aufeinander bezogenen Begrifflichkeiten „Inklusion“ *und* „Exklusion“ beschreiben ließen.[6] Demgemäß seien eine Gesellschaft ohne Exklusion bzw. eine ausschließlich inklusive Gesellschaft, genau wie eine vollständige Exklusion aus der Gesellschaft (vgl. Ahrbeck 2015: 30), nicht denkbar.

In kritisch-abwägenden Auseinandersetzungen mit „Teilhabe“ werden, entgegen einer vor allem in politischen Kontexten erfolgenden, ausschließlich positiven Bezugnahme auf diese Kategorie, auch mögliche, mit ihr einhergehende Widersprüchlichkeiten und Problematiken thematisiert: So legen u.a. die Ausführungen von Dietrich – ausgehend davon, dass Teilhabe mehrdimensionaler Natur (vgl. auch Wansing 2005: 51) und somit auf verschiedene Dimensionen „wie Arbeitsmarkt, Bildung, Kultur, bürgerliche Rechte und soziale Nahbeziehungen bezogen [sei]“ (Dietrich 2017: 29) – nicht nur nahe, dass die Forderung nach „Teilhabe an der Gesellschaft“ zu undifferenziert formuliert ist. Vielmehr verdeutlichen sie, dass die verschiedenen Dimensionen

> „in jeder Biografie durchaus in Widerspruch geraten [können], etwa, wenn eine als besonders erfolgreich bezeichnete Teilhabe am Arbeitsmarkt aufgrund von Mobilitätserfordernissen und hoher zeitlicher Belastung eine als besonders prekär erfahrene Teilhabe an intimen sozialen Beziehungen mit sich bringt“ (ebd.).

Wird eine solche potentielle Widersprüchlichkeit ausgeblendet, indem „Teilhabe“ grundlegend positiv konnotiert wird, kann darüber hinausgehend der Zwangscharakter von Teilhabe aus dem Blick geraten, der beispielsweise derart zutage treten kann, dass man

> „sich an einer Mehrheits- oder Dominanzkultur (Rommelspacher 1995; 2002) beteiligen [muss,] […] ohne jemals im Leben die kulturellen, symbolischen sowie ökonomischen Kräfte aufbauen zu können, sich für oder gegen die Teilnahme zu entscheiden“ (Dietrich 2017: 30).[7]

Richtet man an dieser Stelle wieder den Fokus auf die im vorliegenden Beitrag interessierende Verhältnisbestimmung von „Inklusion als Teilhabe an der Gesellschaft“, stellt sich – anschließend an Dietrich – nicht nur die hier nicht weiter verfolgte Frage, inwieweit diejenigen, deren Teilhabe an der Gesellschaft es zu gewähren gilt, über „Kräfte“ (ebd.) verfügen,

---

6 Gleichwohl ist aus systemtheoretischer Perspektive zu reflektieren, wann Exklusionen, die, genau wie Inklusionen, als konstitutiv für funktional ausdifferenzierte Gesellschaften gelten, zu problematischen Exklusionen werden (vgl. Kronauer 2010: 27). Gemäß Schroer sei dies dann der Fall, wenn sich „Ausschließungen […] wiederholen, summieren und verfestigen“ (2015: 85).

7 In der Inklusionspädagogik werde „daher zunehmend auch die Frage nach einer Teilhabe um jeden Preis gestellt“ (Dietrich 2017: 30f.).

sich auch gegen eine Teilhabe auszusprechen.[8] Vielmehr stellt sich auch die Frage – und dieser soll im Folgenden in einem ersten Schritt nachgegangen werden –, wie überhaupt die Gesellschaft gefasst werden kann, an der im Zuge von Inklusion eine Teilhabe ermöglicht werden soll. Ausgehend davon, dass unsere gegenwärtige Gesellschaft als meritokratisch geprägte Leistungsgesellschaft bestimmt werden kann (vgl. Kap. 1), soll in einem zweiten Schritt reflektiert werden, welche kritischen Implikationen daraus für diejenigen erwachsen könnten, die trotz der im diskursiven Mainstream betonten „Vielfalt ohne gleichzeitige Bereitschaft differenztheoretischer Reflexion" (Dannenbeck 2012: 60) im Zentrum von Inklusion stehen, nämlich Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. Kap. 2).[9]

2 Wie lässt sich die Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll, charakterisieren?

> „Wer die einschlägige zeitgenössische Literatur über unsere Zeit – und sei es nur oberflächlich – verfolgt, gewinnt […] den Eindruck, daß [sic!] so ziemlich alle Sozialanalytiker darin übereinstimmen, daß [sic!] wir in einer ‚Leistungsgesellschaft' leben. Das ‚Leistungsprinzip' sei das vorherrschende Prinzip der individuellen Selbstorientierung ebenso wie der Organisation der sozialen Verhältnisse unter den Menschen" (Hartfiel 1977: 7).

Zu einer ähnlichen, von Hartfiel bereits im Jahr 1977 in seiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Leistungsprinzip dargelegten Einschätzung gelangt fast 40 Jahre später auch Distelhorst: „Es gibt mindestens ein Gesellschaftslabel, auf das sich heute jeder mit jedem einigen kann: Wir sind eine Leistungsgesellschaft" (2014: 10, auch Ricken 2018: 43). Diese sei als eine meritokratische Leistungsgesellschaft (vgl. u.a. Hadjar 2008: 82) zu bestimmen.[10]

Der Begriff der Meritokratie, der erstmalig in der von Michael D. Young verfassten Dystopie „The rise of the meritocracy" (1958) verwendet worden ist, leitet sich vom lateinischen *meritum* – das Verdienst – und vom griechischen *kratein* – herrschen – ab (vgl. Becker/Hadjar 2017: 35). In meritokratischen Leistungsgesellschaften sei das Ordnungsprinzip ständischer Gesellschaften (vgl. u.a. Prengel 2015: 161, Aulenbacher et al. 2017: 11), in denen „gesellschaftliche Status- und Machtpositionen durch Geburt bestimmt wurden" (Nerowski

8 Dass sich eine (Nicht-)Teilhabe auf bestimmte Dimensionen bezieht und nicht – weil zu undifferenziert – auf die Gesellschaft als solche, ist im Rahmen der Rezeption kritisch-abwägender Vergewisserungen zu „Teilhabe" bereits angeführt worden.

9 Richtet man, wie im vorliegenden Beitrag, den Fokus auf die – im Diskurs bedeutsame – Verhältnisbestimmung von „Inklusion als Teilhabe (von Menschen mit Beeinträchtigungen) an der Gesellschaft", um den genannten Fragen nachzugehen, hat dies unweigerlich zur Folge, dass die im Diskurs zu „Inklusion" und „Teilhabe an der Gesellschaft" auch kritisierten Aspekte, beispielsweise die angeführte Problematik einer Engführung von Inklusion auf Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. Exner 2018), reproduziert werden.

10 Dass „Leistung" auch anders als im Kontext einer meritokratischen Leistungsgesellschaft konturiert werden könnte, sollen die im vorliegenden Beitrag dargelegten Ausführungen zum formalen Kern der Kategorie der Leistung verdeutlichen.

2015: 238), ersetzt worden durch das meritokratische Prinzip, gemäß dem die „erbrachte Leistung über die Statuspositionen" (ebd.) entscheide. Demnach bezeichnet der Begriff der meritokratischen Leistungsgesellschaft eine Herrschaftsordnung, in der „individuals are selected for educational opportunities and jobs on the basis of demonstrated performance" (Hoffer 2002: 435, auch zitiert in: Hadjar 2008: 45, Nerowski 2015: 238), in der also die gezeigte bzw. dargestellte Leistung als Basis fungiere, von der ausgehend Individuen Status- und Machtpositionen in einer Gesellschaft, hier konkret: Bildungsmöglichkeiten und Jobs, zugewiesen würden. Auch wenn eine meritokratische Leistungsgesellschaft als ein Mythos zu dechiffrieren sei (vgl. u.a. Solga 2013: 19), repräsentiere diese *„normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten"* (Becker/Hadjar 2017: 50, Hervorheb. im Original) die „vorherrschende gesellschaftliche Vorstellung" (ebd.: 33, Solga 2013: 21), der eine entsprechende Wirkungsmacht zu attestieren ist.

Um quasi die Logik des demzufolge wirkmächtigen meritokratischen Prinzips zumindest in wesentlichen Aspekten aufzuschlüsseln – die sich gesellschaftlich, gerade im Bildungs- und Beschäftigungssystem, in spezifischen institutionellen Praktiken zeigt –, wird im Folgenden das ‚Herzstück' dieses Prinzips – die gezeigte bzw. dargestellte Leistung – theoretisch-analytisch in den Blick genommen, beginnend mit der Frage, was eigentlich unter „Leistung" verstanden werden kann, um daran anschließend auf das „Zeigen bzw. Darstellen von Leistung" zu sprechen zu kommen.

Gemäß Distelhorst sei Leistung ein „semantisch leerer Begriff" (2014: 29), der sich als „Begriff der Umgangssprache […] durch eine übergroße Verwendungsbeliebigkeit und Unschärfe auszeichnet" (Assländer 1982: 11). Allerdings, so Nadai und Maeder, ließen sich trotz der Vielfältigkeit der Definitionen Dimensionen identifizieren, „die den formalen Kern von Leistung ausmachen [und somit für jede Leistungsdefinition konstitutiv sind, Anm. N.T.]: den individuell zurechenbaren Aufwand und das sozial anerkannte Ergebnis" (2008: 189). Diese Dimensionen des Leistungsbegriffs lassen sich gemäß Voswinkel und Kocyba weiter ausdifferenzieren (vgl. 2008: 23): Die zum einen zu berücksichtigende Dimension des Aufwands lasse sich anhand des Verhältnisses von Ressourcen und dem individuellen Einsatz bestimmen. Die zum anderen relevante Ergebnisdimension umfasse eine sachliche, eine soziale und eine ökonomische Komponente (vgl. auch Neckel/Dröge/Somm 2004: 142). Demgemäß sei ein Handlungsakt erst dann als „Leistung" zu qualifizieren, wenn der Aufwand, der betrieben wird, auch zu einem Ergebnis führe (vgl. ebd.: 143f.).

Abbildung 1: Dimensionen des formalen Kerns von Leistung

Aufwand		**Ergebnis**		
Ressourcen	Einsatz	sachlich	sozial	ökonomisch
Talent Qualifikation	Anstrengung Belastung	Menge Qualität	Problemlösung gesellschaftliches Verdienst	Ertrag Gewinn

Quelle: vgl. Voswinkel/Kocyba 2008: 23

Bezüglich der von Voswinkel und Kocyba vorgeschlagenen Dreiteilung der Ergebnisdimension von Leistung in eine sachliche, eine soziale und eine ökonomische Komponente ist zu konstatieren, dass dieser, damit von „Leistung" gesprochen werden kann, zusätzlich eine gesellschaftliche Dienlichkeit als Basis zugrunde liegen muss, wie auch von Nadai und Maeder

(vgl. 2008: 189) betont. Denn: Selbst dann, wenn ein entsprechender Aufwand zu einem sachlichen, sozialen und/oder ökonomischen Ergebnis führt, würde die zugrundeliegende Handlung bzw. Tätigkeit erst dann als Leistung bezeichnet, wenn das Ergebnis gesellschaftlich erwünscht sei und somit letztlich gesellschaftliche Wertschätzung bzw. Anerkennung erfahre (vgl. u.a. Neckel/Dröge/Somm 2004: 144, Distelhorst 2014: 13, 2016: 39). Dementsprechend ist die Darstellung von Voswinkel und Kocyba mit Blick auf die Dreiteilung der Ergebnisdimension dahingehend zu modifizieren, dass querliegend zur sachlichen, zur sozialen und zur ökonomischen Komponente eine gesellschaftliche Dienlichkeit zu integrieren wäre, gemäß der Leistung an die „Figur des Anderen" (Distelhorst 2014: 13) gekoppelt wird.

Diese Koppelung von Leistung an die „Figur des Anderen" (ebd.) scheint nicht nur in Form der gesellschaftlichen Dienlichkeit einer Leistung auf. Leistung ist, so lässt sich anschließend an die inszenierungstheoretischen Ausführungen zu professionellem Handeln nach Pfadenhauer (vgl. 2003) argumentieren, auch dahingehend an die „Figur des Anderen" (Distelhorst 2014: 13) gekoppelt, als dass „nicht die Leistung als solche wahrnehmbar ist, sondern nur die *Darstellung von Leistung*" (Nadai/Sommerfeld 2005: 192; Hervorheb. im Original). D.h., dass Leistung, um sichtbar zu werden, zum einen angewiesen ist auf ein Publikum, „denn eine Leistung […], […] [die] niemand verbucht, wird nicht bemerkt" (Müller 2017: 48). Zum anderen erfordert die Darstellung von Leistung auf Seiten der Subjekte, die etwas leisten, eine Leistungsdarstellungskompetenz, d.h., sie müssen über die Kompetenz verfügen, ihre Handlungsakte dem Publikum gegenüber als Leistung darzustellen. Genau auf dieses Zusammenspiel von Publikum und kompetentem Zeigen bzw. Darstellen der eigenen Leistung ist in der einleitend dargelegten Bestimmung von Meritokratie nach Hoffer mit dem Begriff der „demonstrated performance" (2002: 435), also der gezeigten bzw. dargestellten Leistung, verwiesen.

Auf dieser Basis gezeigter bzw. dargestellter Leistung, folgt man der Bestimmung Hoffers weiter, erfolge in einer meritokratischen Leistungsgesellschaft – im „Bildungs- und Beschäftigungssystem" (Becker/Hadjar 2017: 33) – die Selektion von Individuen zwecks Zuweisung von Status- und Machtpositionen. Unabhängig davon – obgleich es natürlich mit Blick auf die zu selektierenden Subjekte eine nicht unerhebliche Rolle spielt –, ob der Selektionsbegriff als „Auswahl" oder als spezifische Form der Auswahl, nämlich als „Auslese", gelesen wird, wird mit der Hofferschen Bestimmung Folgendes zum Ausdruck gebracht: In einer auf dem meritokratischen Prinzip basierenden Leistungsgesellschaft komme (gezeigte bzw. dargestellte) Leistung „immer dann ins Spiel, wenn es darum geht, Menschen zu vergleichen und ihre Tätigkeiten in hierarchische Wertordnungen zu sortieren, die festlegen, wer welches Stück vom Kuchen bekommen soll" (Distelhorst 2016: 39, auch Ricken 2018: 47).[11] Mit dieser Notwendigkeit wird zunächst der Vergleich betont. Ein Vergleich erfordert als eine wesentliche Grundbedingung, „dass Kriterien gefunden werden, die einen Vergleich er-

11 Eine meritokratische Leistungsgesellschaft stellt sich demnach als Gesellschaft dar, in der als in verschiedenen Hinsichten besonders erstrebenswert erachtete Status- und Machtpositionen knapp sind. Erst aufgrund dieser Knappheit ist die Frage der – gerechten – Verteilung solcher Positionen überhaupt aufzuwerfen, oder, mit Kersting gesprochen: „Weil wir uns mit Güterknappheit arrangieren müssen, entstehen Anspruchskonflikte und Verteilungsprobleme, denn jeder möchte lieber mehr als weniger haben. Und weil Verteilungsprobleme existieren, besteht Gerechtigkeitsbedarf" (2000: 20), dem durch das meritokratische Prinzip entsprochen werden soll.

möglichen. […] Wenn wir also zwei Phänomene vergleichen wollen, müssen wir ein Kriterium (*tertium comparationis*) […] finden, mit dem wir den Vergleich durchführen können" (Jahn 2006: 32, Hervorheb. im Original). Dieses *tertium comparationis* ist im vorliegenden Fall die gezeigte bzw. dargestellte Leistung, anhand der – dem meritokratischen Prinzip folgend – über die Zuweisung von Status- und Machtpositionen entschieden werden soll. Mit einem solchen, in vielfacher Hinsicht als problematisch zu beurteilenden Vergleich (vgl. dazu Schimank 2018: 28ff.) wird zum einen von der Tendenz her eine die Subjekte homogenisierende Perspektive eingenommen, da die Subjekte mit Blick auf das Kriterium des Vergleichs betrachtet werden, ohne weitere, den Subjekten auch zuzuschreibende Kriterien hinreichend in den Blick zu nehmen. Zum anderen werden die Subjekte über einen solchen Vergleich ihrer gezeigten bzw. dargestellten Leistungen in ein Konkurrenz- und Wettbewerbsverhältnis gesetzt, da die gesellschaftlich als attraktiv zu bewertenden Status- und Machtpositionen begrenzt sind, es also unweigerlich ‚Gewinner*innen' und ‚Verlierer*innen' in diesem Vergleichsszenario geben muss.

Voraussetzung eines solchen, gemäß des meritokratischen Prinzips notwendigen Vergleichs gezeigter bzw. dargestellter Leistung ist eine Bewertung der Leistung der Subjekte. Eine wesentliche Rolle bei der Leistungsbewertung kommt der Bezugsnorm zu, die „üblicherweise als konstitutiv dafür angesehen [wird], dass eine Leistung [überhaupt erst, Anm. N.T.] bewertet werden kann" (Winter 2016: 64). I.d.R. werden die „*Kriteriumsnorm (oder auch Sachnorm), die soziale Vergleichsnorm* [und] *die individuelle Fortschrittsnorm*" (ebd.; Hervorheb. im Original) unterschieden. Wenn es, mit Blick auf die Leistungsbewertung, um den Vergleich der gezeigten bzw. dargestellten Leistungen geht, ist die soziale Vergleichsnorm die dominierende Norm. D.h., dass Leistungen Einzelner verglichen werden, um letztlich „Rangunterschiede und Ähnlichkeiten [abzuschätzen]" (ebd.: 68),[12] ohne den Prozess des Leistens der Subjekte und damit verbundene Fortschritte hinreichend in den Blick zu nehmen. So konstatieren auch Voswinkel und Kocyba hinsichtlich des Schul- und Bildungssystems (vgl. 2008: 25) und Neckel, Dröge und Somm bezüglich „viele[r] wirtschaftliche[r] Bereiche[]" (2005: 1) – entgegen der Bestimmung des formalen Kerns von Leistung, der durch die Zweidimensionalität von Aufwand und Ergebnis konstituiert ist –, dass mit Blick auf die Bewertung von Leistung die Tendenz zu beobachten sei, dass die Aufwandsdimension, im Vergleich zur Ergebnisdimension, keine wesentliche Rolle (mehr) spiele.

Was Teilhabe an einer solchen meritokratisch geprägten Leistungsgesellschaft für diejenigen bedeuten könnte, die – trotz der vielfachen Betonung, dass Inklusion *alle* gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen einzubeziehen habe – im Zentrum gegenwärtiger Inklusionsbemühungen stehen, nämlich Menschen mit Beeinträchtigungen, soll im Folgenden reflektiert werden.

12 Diese Rangunterschiede und Ähnlichkeiten werden im schulischen Bildungssystem in den meisten Fällen „in Form der Erteilung einer Ziffernnote" (Winter 2016: 72) zum Ausdruck gebracht.

3 Was kann es heißen, an einer meritokratisch geprägten Leistungsgesellschaft teilzuhaben (bzw. teilhaben zu müssen)?

Durch die im vorliegenden Beitrag fokussierte Verhältnisbestimmung von „Inklusion als Teilhabe an der Gesellschaft" wird aufgrund einer i.d.R. positiven Konnotation des Teilhabe- und auch des Inklusionsbegriffs nahegelegt, dass eine Teilhabe an der Gesellschaft und somit auch Inklusion per se wünschenswert seien, ohne jedoch zu reflektieren und zu explizieren, wie eigentlich die Gesellschaft zu charakterisieren sei, an der Teilhabe ermöglicht werden solle (vgl. dazu auch Cechura 2017: 7). Teilt man die hier entfaltete Perspektive, dass die gegenwärtige Gesellschaft als meritokratische Leistungsgesellschaft bestimmt werden kann, provoziert eine solche Perspektive zumindest Zweifel, dass eine im Zuge von Inklusion anvisierte Teilhabe an einer solchen Gesellschaft in umfassender Weise ausschließlich erstrebenswert sei. Demgemäß ist der Fokus im Folgenden auf die kritischen Implikationen gerichtet, die für diejenigen erwachsen könnten, auf die die gegenwärtigen Inklusionsbemühungen vorrangig ausgerichtet sind, nämlich auf Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. u.a. Kronauer 2015: 147).[13]

Wie bereits ausgeführt, erfolgen in einer meritokratischen Leistungsgesellschaft die Selektion und Zuweisung von Status- und Machtpositionen auf der Basis gezeigter bzw. dargestellter Leistungen (vgl. Hoffer 2002: 435), was den Vergleich der Leistungen aller potentiellen Leistungsträger*innen erfordert. Über einen solchen Vergleich werden diese in ein – aufgrund der Knappheit der gesellschaftlich als attraktiv bewerteten Status- und Machtpositionen – unumgängliches, die Subjekte homogenisierendes Konkurrenz- und Wettbewerbsverhältnis zueinander gesetzt. Wenn demzufolge im Zuge von Inklusion die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an der als meritokratisch zu bestimmenden Leistungsgesellschaft anvisiert wird, heißt das für diese auch, in den eine solche Gesellschaft konstituierenden, auf Konkurrenz basierenden Wettbewerb um Status- und Machtpositionen involviert zu werden, der sich vorrangig im (schulischen) Bildungssystem und im Beschäftigungssystem vollzieht. Gerade in diesen beiden Systemen erfolge die Bewertung von Leistungen vorrangig mit Blick auf die Ergebnisdimension, während die Aufwandsdimension eine geringere Rolle spiele (vgl. Voswinkel/Kocyba 2008: 25, Neckel/Dröge/Somm 2005: 1). Geht man davon aus, dass Menschen mit Beeinträchtigungen als in unserer und durch unsere Gesellschaft, vielfach in mehrfacher Hinsicht, Benachteiligte (vgl. Müller 2018: 25ff.) einen wesentlich größeren Aufwand betreiben müssen, um zu vergleichbaren Leistungen zu gelangen wie diejenigen, die von sozialer Benachteiligung (eher) nicht betroffen sind, ist anzunehmen – und faktisch zeigt sich dies auch –, dass durch das (schulische) Bildungssystem und das Beschäftigungssystem soziale Benachteiligungen in Form bildungsbezogener Ungerechtigkeiten reproduziert werden, zumindest, solange beide Systeme einer meritokratisch gepräg-

13 Mit dieser Fokussierung, und das sei hier ausdrücklich betont, soll keine grundlegende Verabschiedung der Idee von Teilhabe im Zuge von Inklusion nahegelegt werden. Vielmehr ist das Anliegen darin zu sehen, eine bisher im Diskurs vernachlässigte Perspektive einzunehmen und darüber den Blickwinkel, wenn es um Fragen von „Inklusion" und „Teilhabe" an der Gesellschaft geht, zu weiten.

ten, eindimensional auf das Ergebnis ausgerichteten Idee von Leistungserbringung und -bewertung folgen. Zudem würde sich, solange sich am „Quantum der Güter oder an der Zahl der Positionen“ (Heid 1988: 6), die qua gezeigter bzw. dargestellter Leistung zugewiesen werden sollen, nichts ändert, der Wettbewerb, in dem „nun eine größere Zahl von Wettbewerbern härter/schärfer konkurriert“ (ebd.), verschärfen und zugleich einen größeren Anteil an ‚Verlierer*innen‘ produzieren.

Geht man nun weiter – vor dem Hintergrund einer Bestimmung von „Leistung“ als gesellschaftliche Dienlichkeit voraussetzend – davon aus, dass

1. „das Leistungsprinzip stets Gegenstand erbitterter sozialer Kämpfe gewesen ist, in denen darum gerungen wurde, welche menschlichen Tätigkeiten überhaupt in den Stand sozial anerkennungswürdiger Leistungen erhoben werden und welche nicht“ (Dröge/Neckel 2010: o.S.), es
2. „wesentlich von der Machtverteilung in diesen sozialen Kämpfen ab[hängt], wer zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt als gesellschaftlicher ‚Leistungsträger‘ gilt und wer als ‚leistungsschwaches‘ Mitglied der Gemeinschaft disqualifiziert wird – mit allen materiellen und immateriellen Folgen für den sozialen Status von Personen und Gruppen, die sich daraus ergeben“ (ebd.), und
3. es in der Regel nicht die in mehrfacher Hinsicht Benachteiligten in unserer Gesellschaft sind – wie Menschen mit Beeinträchtigungen –, die sich in solchen sozialen Kämpfen durchsetzen und festlegen, welche Leistungen als gesellschaftlich dienlich gelten,

liegt es nahe – durch den „zweiten Arbeitsmarkt“ wird es exemplarisch sichtbar –, dass „gesellschaftliche[] Leistungsbeiträge“ (ebd.) von Menschen mit Beeinträchtigungen als solche nicht (hinreichend) anerkannt werden, sondern eher Marginalisierung und Abwertung erfahren.

Nimmt man diese Argumente, ausgehend von der Annahme, dass unsere Gesellschaft als eine meritokratisch geprägte Leistungsgesellschaft zu bestimmen sei, ernst, dürfte deutlich geworden sein, dass eine im Zuge von Inklusion anvisierte Teilhabe an einer meritokratisch geprägten Leistungsgesellschaft, vor allem von Menschen mit Beeinträchtigungen, auch bezüglich ihrer negativen Implikationen zu reflektieren ist. Denn: Inklusion als Teilhabe an der meritokratisch geprägten Leistungsgesellschaft „schließt [zwar] die Forderung ein, den Wettbewerb *für alle*, also auch für bisher Benachteiligte zu öffnen“ (Heid 1988: 5, Hervorheb. im Original),[14] heißt aber auch immer, dass diejenigen, die teilhaben (müssen), sich in eine solche Gesellschaft einzufügen bzw. sich den Logiken dieser zu unterwerfen haben.

Literatur

Ahrbeck, Bernd (2015): INKLUSION – ein unerreichbares Ideal? In: Braches-Chyrek, Rita/Fischer, Carina/Mangione, Cosimo/Penczek, Anke/Rahm, Sibylle (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Schule – Unterricht – Profession. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 27-44.

Ahrbeck, Bernd (2016): Inklusion: Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer (3. Aufl.).

14 Diese Forderung, so fasst Cechura es zynisch, erteile Menschen mit Beeinträchtigungen das „Recht auf Teilnahme an der Konkurrenz“ (2017) um „Noten, Arbeitsplätze und Geld“ (219). Ein solches „Angebot [beinhalte] […] eine Härte“ (ebd.), gerade deshalb, weil zu erwarten sei, dass Menschen mit Beeinträchtigungen im Kontext dieser Konkurrenz „von vornherein die Verlierer sind“ (ebd.).

Assländer, Friedrich (1982): Verhältnis des soziologischen und des wirtschaftswissenschaftlichen zum anthropologischen Leistungsbegriff. Würzburg: Dissertationsschrift.

Aulenbacher, Brigitte/Dammayr, Maria/Dörre, Klaus/Menz, Wolfgang/Riegraf, Birgit/Wolf, Harald (2017): Einleitung: Leistung und Gerechtigkeit – ein umstrittenes Versprechen des Kapitalismus näher betrachtet. In: Dies. (Hrsg.): Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9-26.

Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2017): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS, S. 33-62.

Bendel, Klaus (1999): Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren. Zur sozialen Konstruktion einer Lebenslage. In: Zeitschrift für Soziologie, 28, 4, S. 301-310.

Budde, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 117-132.

Cechura, Suitbert (2017): Inklusion: Die Gleichbehandlung Ungleicher. Das Recht auf Teilnahme an der Konkurrenz. Amazon.com (2.Aufl.).

Dannenbeck, Clemens (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: VS, S. 55-67.

Dietrich, Cornelie (2017): Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-46.

Distelhorst, Lars (2014): Leistung. Das Endstadium der Ideologie. Bielefeld: transcript.

Distelhorst, Lars (2016): Die Glühbirne und der Möbelpacker. Über den Begriff ‚Leistung' als leere Abstraktion. In: Klopotek, Felix/Scheiffele, Peter (Hrsg.): Zonen der Selbstoptimierung. Berichte aus der Leistungsgesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz, S. 38-52.

Dröge, Kai/Neckel, Sighard (2010): Leistungsbilanzen. Ein Deutungsmuster verflüchtigt sich – und bleibt umkämpft. In: *polar* (*#8: Unterm Strich)*. http://www.polar-zeitschrift.de/polar_08.php?id=361#361 [Zugriff: 08.03.2019].

Exner, Karsten (2018): Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffs kontraproduktiv ist – zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im Behindertenbereich. In: Walm, Maik/Häcker, Thomas/Radisch, Falk/Krüger, Anja (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 76-87.

Faller, Christiane (2019): Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.

Hadjar, Andreas (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS.

Hartfiel, Günter (1977): Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Das Leistungsprinzip. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-48.

Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34, 1, S.1-17.

Hoffer, Thomas B. (2002): Meritocracy. In: Levinson, David L./Cookson, Peter W./Sadovnik, Alan R. (Eds.): Education and Sociology. An encyclopedia. New York: Routledge, pp. 435-442.

Jahn, Detlef (2006): Einführung in die vergleichende Politikwissenschaft. Lehrbuch. Wiesbaden: VS.

Kersting, Wolfang (2000): Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann, S. 24-58.

Kronauer, Martin (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In: Dust, Martin/Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid/Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Inklusion als Ideologie. Frankfurt: Peter Lang, S. 147-158.

Müller, Arne (2018): Diskriminierung im Kontext von Behinderung, sozialer Lage und Geschlecht. Eine qualitative Analyse im Anschluss an Pierre Bourdieu. Bielefeld: transcript.

Müller, Hans-Peter (2017): Von der Meritokratie zur Expertokratie? Bedeutung und Wandel des Leistungsideals „sozialer Gerechtigkeit“. In: Aulenbacher, Brigitte/Dammayr, Maria/Dörre, Klaus/Menz, Wolfgang/Riegraf, Birgit/Wolf, Harald (Hrsg.): Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 46-63.

Nadai, Eva/Maeder, Christoph (2008): Messen, klassieren, sortieren. Zur Konstruktion von ‚Leistung‘ und ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ in Unternehmen und Arbeitslosenprogrammen. In: Dröge, Kai/Marrs, Kira/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft. Berlin: Edition Sigma, S. 177-195.

Nadai, Eva/Sommerfeld, Peter (2005): Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS, S. 181-205.

Neckel, Sighard/Dröge, Kai/Somm, Irene (2004): Welche Leistung, welche Leistungsgerechtigkeit? Soziologische Konzepte, normative Fragen und einige empirische Befunde. In: Berger, Peter A./Schmidt, Volker H. (Hrsg.): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden: VS, S. 137-164.

Neckel, Sighard/Dröge, Kai/Somm, Irene (2005): Das umkämpfte Leistungsprinzip – Deutungskonflikte um die Legitimation sozialer Ungleichheit. In: WSI-Mitteilungen, 58, 7, S. 1-8.

Nerowski, Christian (2015): Das Verhältnis von Inklusion zu Meritokratie und Chancengleichheit. In: EWE, 26, 2, S. 237-240.

Nessler, Stefan (2015): Inklusion in der universitären Lehramtsausbildung mit Beispielen für das Fach Biologie. In: Braches-Chyrek, Rita/Fischer, Carina/Mangione, Cosimo/Penczek, Anke/Rahm, Sibylle (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Schule – Unterricht – Profession. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 221-229.

Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.

Prengel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: EWE. Erwägen – Wissen – Ethik 26, 2, S. 157-168.

Reich, Kersten (2018): Inklusive Bildung in Deutschland umsetzen, herausgegeben von der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-11/Inklusive_Bildung_in_Deutschland%20umsetzen.pdf [Zugriff: 15.02.2019].

Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzeptes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt/New York: Campus.

Schimank, Uwe (2018): Leistung und Meritokratie in der Moderne. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-42.

Schmidt, Matthias/Dworschak, Wolfgang (2011): Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, 7, S. 269-280.

Schroer, Markus (2015): „Ene, meene, muh und raus bist du". Zur Kontinuität von Ausschlusserfahrungen. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/New York: Campus, S. 82-91.

Solga, Heike (2013): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/Basel: Beltz Juventa (3. Aufl.), S. 19-38.

Terfloth, Karin (2006): Inklusion und Exklusion. Konstruktion sozialer Adressen im Kontext (geistiger) Behinderung. Dissertation an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/2225/ [Zugriff: 21.02.2019].

Voswinkel, Stephan/Kocyba, Hermann (2008): Die Kritik des Leistungsprinzips im Wandel. In: Dröge, Kai/Marrs, Kira/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft. Berlin: edition sigma, S. 21-39.

Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, Michael (2014): Kritik der Inklusion – oder: Über die Unvermeidlichkeit von Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. In: Widersprüche, 34, 133, S. 25-39.

Winter, Felix (2016): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Young, Michael D. (1958): The rise of the meritocracy. London: Thames & Hardson.

Zapfel, Stefan (2018): Inklusion/Exklusion von Menschen mit Behinderung in systemtheoretischer Perspektive. In: neue praxis, 48, 2, S. 161-179.

BERNHARD RAUH, YVONNE BRANDL, MICHAEL WININGER, DAVID ZIMMERMANN

Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung?

Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungswissenschaftliches Paradigma

1 Vorbemerkung Idealisierung und Spaltung im Inklusionsdiskurs

Inklusionspädagogik tritt mit dem Anspruch an, das Bildungssystem in Richtung umfassender Teilhabe aller zu erneuern und bringt damit Denk- und Handlungssysteme bisheriger Pädagogiken in Bewegung. Sie hinterfragt das „Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte und Organisationen", prägt sie neu und beeinflusst Bildungskonzepte (DGfE 2017a). Diese Hinterfragungen und Neuprägungen sind selbst kritisch zu reflektieren.

Ein normativ bestimmter Zugang dominiert die inklusionspädagogische Bewegung: Die Umsetzung der UN-BRK stelle einen Prüf- bzw. Grenzstein „zum Übergang in eine neue Welt" (Dreher 2012: 30) dar. Auch die Stellungnahme der DGfE zur Inklusion (2017) scheint von diesem Geist beeinflusst. Es wird darin von einer „Überwindung ... von Widersprüchen" (DGfE 2017b: 4), nicht einer Gestaltung von Ambivalenzen oder von antagonistischen Funktionen im Bildungssystem ausgegangen. Hier scheint die Stellungnahme einen erarbeiteten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand zu überwinden.

Der Ton ist dabei häufig scharf und von Entwertungen durchzogen: So sei etwa die „Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenso diskriminierend – wie die sexistische und rassistische Sprache" (Hinz 2009: 173). Jegliche Formen der Differenzierung von Problemlagen in der theoretischen Betrachtung oder in der pädagogischen Praxis werden nicht selten als anachronistischer Rückfall in die kategoriale Verfasstheit von Sonderpädagogik bzw. als pathologisierende und damit entwicklungshemmende Individualisierung von Problemlagen gebrandmarkt. Zur Unterstützung dieser Position werden Untersuchungen durchgeführt und zitiert, die angeblich klar zeigen, dass *alle* Schüler*innen von inklusivem Unterricht profitieren würden (s. 2.).

Umgekehrt wird den „Inklusionsbefürworter*innen" gelegentlich vorgeworfen, den Blick für die Realität der Praxis und die wissenschaftlichen Fakten verloren zu haben. Die

„totale – unteilbare – Inklusion" werde selbst zu einer Art totalitären Gesinnung, die Leid und Unmündigkeit erzeuge (vgl. Ackermann 2010).

Man kann sich insofern Ahrbeck (2011: 55) anschließen, der es verwunderlich findet, „mit welcher Härte und Unerbittlichkeit die Inklusionsdiskussion … geführt" wird.

Der Diskurs um Inklusion wirkt vor diesem Hintergrund bisweilen nicht nur polarisiert, sondern im psychoanalytischen Sinn gespalten bzw. – wie es der Beitragstitel vorschlägt – *halbiert*. Gemeint ist damit, dass eine komplexe, im Sinne von ambivalente und ambiguitätstolerante Betrachtung des Konstrukts Inklusion immer wieder aus dem Blick gerät. Fragen nach der Qualität der Teilhabe, nach psycho- und soziodynamischen Dimensionen, nach einer kritischen Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen der eigenen wissenschaftlichen Gemeinschaft, nach dem, was bewusst werden darf und was nicht, nach gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und nach Professionalisierungskonzepten scheinen weitgehend unbearbeitet.

Im Beitrag wird die Hypothese ausgearbeitet, inwiefern man bei der inklusionspädagogischen Bewegung begründet von einer in mehrfacher Hinsicht „halbierten Bewegung" sprechen kann. Diese These soll im Folgenden in einem *ersten Schritt* am Beispiel von einschlägiger Forschung und dem Umgang mit ihren Ergebnissen näher elaboriert werden. In einem *zweiten Schritt* werden – unter Bezugnahme auf das Konzept der Primäraufgabe – Überlegungen zu den möglichen Ursachen für die „Halbierung" des Diskurses skizziert. In einem *dritten Schritt* wird dies mit professionalisierungsbezogenen Aspekten in Zusammenhang gebracht. Ein resümierender Ausblick beschließt den Beitrag.

2 Halbierte Inklusionsforschung – die Frage der Belastbarkeit der Ergebnisse empirischer Forschungen zur Wirksamkeit integrativer/segregativer schulischer Bildung

Die Ergebnisse empirischer Wirkungsstudien haben im aktuellen Diskurs um (inklusive) Bildung einen hohen Stellenwert. Auch Art. 31 der UN-BRK (2007) fordert eine „Sammlung geeigneter Informationen" für die Umsetzung von Inklusion.

Im Folgenden werden Studien zur Wirksamkeit verschiedener Organisationsformen der Förderung im Förderschwerpunkt Lernen fokussiert. Diese Akzentsetzung erfolgt, da die Abschaffung der Schule mit diesem Förderschwerpunkt gefordert und mit ihrer scheinbaren Ineffizienz begründet wird (z.B. Eckhart et al. 2011: 111).

Bisher wird die Frage nach der forschungsmethodischen Qualität dieser Untersuchungen, danach, ob sie tatsächlich „geeignete Informationen" für die inklusive Gestaltung des Bildungssystems zur Verfügung stellen, nicht diskutiert. Drei besonders prominente und einflussreiche, da stark rezipierte Studien zur Wirkung von integrativer/segregativer Beschulung von Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen (Haeberlin et al. 1990, Wocken 2005, Eckhart et al. 2011), sollen in Hinblick auf die Belastbarkeit der Ergebnisse genauer betrachtet werden. Dies kann angesichts des begrenzten Raumes des Beitrags nur sehr skizzenhaft geschehen. Vertieftere und umfassendere Erörterungen der Frage finden sich bei Rauh (2016, 2017, 2019). Im Folgenden geht es also vor allem um die Forschungsdesigns, welche die

Tragfähigkeit der Ergebnisse der Studien präformieren, und weniger um die Ergebnisse selbst.

2.1 „Die Integration von Lernbehinderten"

Der Forschungsbericht von Haeberlin et al. (1990) hat maßgeblich die Wirklichkeitskonstruktion zu den Wirkungen von integrierenden und separierenden Schulformen auf Lernbehinderte geprägt.

Die Forscher*innen sind nach eigener Auskunft mit „quasi-experimenteller Ex-post-Facto-Versuchsanordnung" zu ihren Ergebnissen gelangt (ebd.: 211f.). Diese forschungsmethodische Selbstverortung irritiert, da sich ein *quasi-experimentelles* und ein *Ex-post-facto-Forschungsdesign* als Alternativen ausschließen.

In der Studie wurden weder unabhängigen Variablen manipuliert, noch Experimental- und Kontrollgruppen *im Vorhinein* formiert, sondern natürliche Gruppe *im Nachhinein* verglichen. Damit ist die Studie aus forschungsmethodologischer Perspektive als *nicht-experimentelle* Studie zu klassifizieren (Döring/Bortz 2016: 201), mit gravierenden Folgen für die methodologisch abgesicherte Möglichkeit von kausalen Schlussfolgerungen.

Kernproblem dieser Studie scheint zu sein, dass eine nicht-experimentelle Studie wie ein quasi-experimentelle Studie interpretiert wird, bei der Störeinflüsse umfassend kontrolliert wurden. Demnach sind die kausalen Schlüsse zu Erfolg bzw. Misserfolg der Beschulungsform (Haeberlin et al. 1990: 331) als wenig belastbar einzuschätzen.

2.2 „Lernausgangslage von Förderschülern in Brandenburg (LAUF-BB)"

In der Brandenburger Teilstudie der umfassenden Studie „Andere Länder, andere Schüler?" will Wocken die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen einer „Qualitätsprüfung" (Wocken 2005: 8) unterziehen. Dazu verwendet er Leistungen im Rechtschreib- und Intelligenztest und kommt zu folgenden Ergebnissen: „Je länger in Jahren die Schüler eine Förderschule besuchen, desto schlechter sind ihre orthografischen Leistungen" (ebd.: 37). „Je länger Schüler eine Förderschule besucht haben, desto niedriger sind ihre Intelligenztestwerte!" (ebd.: 38).

Die Qualität seiner Ergebnisse wird von Wocken hoch bewertet: „Der empirische Befund ist eindeutig und valide" (ebd.: 63). Kann aber das Forschungsdesign diese prononcierten konditionalen Ergebnisse „tragen"? In der Studie werden keinerlei Hintergrundmerkmale bzw. Störvariablen kontrolliert oder statistische Verfahren eingesetzt. Bei der LAUF-BB-Studie handelt es sich demnach um eine *nicht-experimentelle* Untersuchung, ohne weitere forschungsmethodische Aufwertung. Aufgrund der angewandten Methodik sind *korrelative Aussagen* gut abgesichert, kausale bzw. konditionale Hypothesen hingegen nicht.

2.3 „Langzeitwirkungen der schulischen Integration"

Als zentrales Ergebnis formuliert die Studie von Eckhart et al. (2011) ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis und leitet daraus weitreichende schulstrukturelle Konsequenzen ab. Die „Ergebnisse der Längsschnittstudie bestätigen mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit" (ebd.: 111):

> „Mit der Einweisung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen in Sonderklassen für Lernbehinderte wird Chancengerechtigkeit verhindert ... Die bildungspolitische Schlussfolgerung aus unseren Forschungsergebnissen liegt unseres Erachtens eindeutig auf der Hand: *Die Integration der bisher als ‚lernbehindert' diagnostizierten Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen und damit die Abschaffung der Sonderklassen für Lernbehinderte ist unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit unumgänglich*" (ebd.; Hervorh. i.O.).

Kann das Forschungsdesign der Studie solche eindeutigen Ergebnisse und Folgerungen legitimieren?

In ihrer Studie haben Eckhart et al. (2011) weder randomisiert, noch Experimental- und Kontrollgruppen gebildet und systematisch manipuliert, sondern vorgefundene Gruppen wurden hinsichtlich vorgefundener Unterschiede auf als abhängig angenommene Variablen verglichen und dann wurde „im Nachhinein" (Döring/Bortz 2016: 201) ein Rückschluss gezogen.

Eckhart et al. (2011: 9, 107, 111) bewerten ihre Forschungen als „Längsschnittstudie", was bei nicht-experimentellen Studien die Möglichkeit eröffnet, *behutsam vorläufige kausale Schlüsse zu ziehen*. Bei einer Längsschnittstudie wird „eine Stichprobe (Panel) über längere Zeit hinweg wiederholt untersucht" (Döring/Bortz 2016: 210). Sie werden *prospektiv* angelegt (ebd.: 213), *von Anfang an* als solche geplant und in einem einheitlichen Design ausgerichtet auf die gleichen Fragestellungen durchgeführt. Den einfachen Rückgriff auf alte Daten aus zu anderen Fragenstellungen erstellten INTSEP-Studien, ohne erneute Erhebung/Messung, betrachten die Autor*innen als hinreichend für das Vorliegen einer Längsschnittstudie. Das scheint höchst problematisch.

Da bei der Studie von Eckhart et al. (2011) weder ein experimentelles oder quasi-experimentelles noch ein echtes Längsschnittdesign vorliegt, sind begründete kausale Schlüsse methodisch nicht abgedeckt.

2.4 Zusammenschau

Vergegenwärtigt man die Erörterungen zur forschungsmethodischen Qualität der sehr knapp und fokussiert dargestellten Studien, so ist festzuhalten: Die drei Studien zu den Effekten der Organisationsformen der Förderung von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen können als *nicht-experimentelle* Studien keinen wissenschaftlichen Beweis, keinen belastbaren Vergleich von integrativer/segregativer Förderung liefern, da ihre Forschungsdesigns lediglich Zusammenhangs-, aber *keine Ursache-Wirkungs-Schlüsse tragen*. Selbst bei einer sorgfältigen Erfassung und statistischen Kontrolle von vielen Störvariablen und einem umfassenden Matching der Stichproben können bei einem nicht-experimentellen Design allenfalls „erste Hinweise auf Kausaleffekte" (Döring/Bortz 2016: 205) gegeben werden, da die behaupteten Effekte möglicherweise auf ganz andere Einflüsse zurückführen sind.

Weiter ist zu bedenken, dass soziale Sachverhalte in der Regel multifaktoriell bedingt und demzufolge „multikausale Erklärungen angemessen sind“ (ebd.: 54).

Nimmt man diese forschungsmethodologischen Anfragen ernst, erscheint eine monokausale Ableitung, in der ein Erfolg-/Misserfolg von schulischen Organisationsformen attestiert (Haeberlin et al. 1990), die Förderschulverweildauer zum zentralen Einflussfaktor für Differenzen in Intelligenz und Schulleistung herangezogen (Wocken 2005) oder ein Sonderklassenbesuch zum entscheidenden Faktor für das Gelingen oder Scheitern der beruflichen und sozialen Eingliederung erklärt wird (Eckhart et al. 2011), fragwürdig.

2.5 Konflikte in den Wertorientierungen

Heil-, Sonder- und Inklusionspädagogik als „wertgeleitete Wissenschaft“ begründet sich nach Haeberlin (1996) über die Parteinahme (ebd.: 6) für Behinderte und Benachteiligte. Ebenso sollte Partei für Wissenschaftswerte genommen werden.

Aus einer ideologiekritischen Perspektive ist weiter zu fragen, ob die drei Studien nicht auch dazu beitragen, die Fachöffentlichkeit gegen die Wahrnehmung von realen Problemen zu immunisieren und damit den wissenschaftlichen Diskurs zu halbieren.

Forschungsergebnisse sind im Kampf um Deutungshoheit dann wertvoll, wenn sie eindeutig sind. Wer die Macht über Kausalitätsvorstellungen hat, kann mit diesem Framing auf politische Entscheidungen zur Gestaltung des Bildungssystems Einfluss nehmen. Eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit den Erkenntnisgrenzen ist diesem Zweck offenbar nicht dienlich. Damit blieben die Forschungsergebnisse allerdings unvollständig.

3 Angst und Abwehr im Inklusionsdiskurs

Wie kann man diese „Halbierung“ des inklusionspädagogischen Diskurses verstehen? Welche psychodynamischen Aspekte mögen zu deren Entstehung und Aufrechterhaltung beitragen? Im Versuch der Annäherung an mögliche Antworten auf diese Fragen, wird im Folgenden eine psycho- bzw. organisationsdynamische Perspektive vorgeschlagen und die These verfolgt, dass der mit dem Konzept der Inklusion verbundene Anspruch – also das Ideal – bei den Beteiligten auf allen Ebenen massive Ängste auslöst und die derzeitige Verfasstheit des Diskurses auch als Ausdruck einer psychosozialen Abwehr dieser Ängste verstanden werden kann. Der wissenschaftliche Diskurs um Inklusion kommt, so der Leitgedanke, seiner zentralen Aufgabe teils nicht zureichend nach und dynamisiert problematische Organisationsformen von Inklusion in Ausbildung und Praxis.

Um diese These ein Stück weit zu argumentieren, beziehen wir uns auf das Konzept der „Primäraufgabe“. Es wurde von Miller und Rice (1967) formuliert und mit großem Gewinn am „Tavistock Institute of Human Relations“ ausgearbeitet und für verschiedene Anwendungsbereiche, insbesondere die Organisationsberatung und -entwicklung, fruchtbar gemacht (vgl. Lohmer 2004/2006).

3.1 Das Konzept der Primäraufgabe

Der Kerngedanke des Konzepts der *Primäraufgabe* geht davon aus, dass jede Organisation bzw. Institution – etwa eine Schule oder auch eine wissenschaftliche Teildisziplin – eine primäre Aufgabe hat. Diese legitimiert ihren Bestand, orientiert über ihre Vorhaben und Ziele, regelt den Austausch mit der umgebenden Umwelt und nimmt Einfluss auf die inneren Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen, damit die primäre Aufgabe erfüllt werden kann. Die Primäraufgabe eines Universitätsinstituts besteht etwa darin, gemäß fachlicher Standards zu forschen und zu lehren.

Mit der gesellschaftlichen Verantwortung, die einer Institution oder Organisation zukommt, wächst ihr *primäres Risiko*. Das primäre Risiko besteht darin, an der Primäraufgabe zu scheitern oder, wie Hirschhorn (2004: 103) formuliert, auch „die falsche Aufgabe zu wählen, das heißt, eine Aufgabe, die letztlich nicht bewältigt werden kann".

Das primäre Risiko weckt dieser Theorie zufolge bei „allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bedrohliche Emotionen", die mit der Besonderheit der Aufgabe „eng verbunden sind" (Steinhardt/Datler 2005). Diese aufgabenbezogenen Ängste sind als fixer Bestandteil von verschiedenen Organisationen und Institutionen zu verstehen und sind unvermeidbar. Neben der „primary task" besteht die Aufgabe einer Organisation vor diesem Hintergrund immer auch darin, Strukturen und Organisationsformen zu etablieren, die ihre Mitarbeiter*innen davor schützen, von diesen Ängsten überwältigt zu werden, damit sie die Primäraufgabe hinreichend bearbeiten und erfüllen können.

In diesem Sinn liegt die zentrale Aufgabe von Führung und Leitung in Organisationen in Anlehnung an Bion (1961) darin, „Containment" zu leisten, sowohl im persönlichen Umgang als auch in struktureller Hinsicht (Steinhardt/Datler 2005). Das bedeutet, dass ein sicherer Rahmen und klare Strukturen geschaffen werden müssen, innerhalb dessen bzw. derer Raum für Austausch und emotionales Nachdenken möglich ist; ein Raum, in dem es intendiert ist, gezielt aufgabenbezogene Ambivalenzen, Ambiguitäten und bedrohliche Gefühle (vor allem Ängste) wahrzunehmen, zu verbalisieren und im übertragenen Sinn gemeinsam zu „halten" und zu „verdauen". Supervision und Intervision können dafür geeignete Formate sein.

Wenn Containment in Organisationen misslingt, also keine Räume bestehen, wo diese aufgabenbezogenen Ängste Platz und Bearbeitung finden, schleichen sich Arbeitsorganisationsformen ein, die weniger im Dienst der Primäraufgabe stehen, als vielmehr dazu dienen, ihre Mitglieder – in einer problematischen Weise – davor zu schützen, mit bedrohlichen Gefühlen der Angst, Überforderung, der Schuld, des Zweifels oder der Unsicherheit in Kontakt zu kommen (Menzies-Lyth 1974/1991). Wird eine Organisation durch Mechanismen wie Verleugnung des Risikos und Spaltung zu einem „psychosozialen Abwehrsystem" (ebd.), lindert das zwar ein Stück weit die aufgabenbezogenen Ängste ihrer Mitglieder, lässt aber notgedrungen die Erfüllung der Primäraufgabe leiden.

3.2 Die Primäraufgabe von Schule unter inklusiven Ansprüchen

Beziehen wir dieses Konzept auf das Feld der Schule, dann sehen wir im Spiegel der Inklusionsthematik eine gesellschaftliche Tendenz, gesellschaftlich ungelöste Bruchlinien und

Fragen – nicht zuletzt jene der Chancengleichheit – in den vorrangigen Verantwortungsbereich von Schule zu delegieren. Die Primäraufgabe von Schule droht damit potentiell überwältigend und unlösbar zu werden.

Hätte man vielleicht früher noch die Auffassung vertreten, dass der „primary task“ von Schule im Kern in der Vermittlung von Wissen, grundlegenden Kompetenzen und Orientierungen bzw. sozialen Werten als Vorbereitung auf das Leben liegt (vgl. Fend 1980), gestaltet sich das vor dem Hintergrund der dominanten Auslegung des Inklusionskonzepts drastisch anders: Die Schule sei jetzt der Ort, wo das Ideal von Chancengleichheit und damit die Wahrung der Würde und der Rechte des Menschen herzustellen sei. Der Schule – und damit jede/r Lehrer*in und jede/r Schulleiter*in – kommt insofern eine enorme Aufgabe und Verantwortung zu.

3.3 Organisationsformen von inklusiver Praxis als Ausdruck psychosozialer Abwehr

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kann man bisweilen den Eindruck gewinnen, dass die gängige Praxis der Umsetzung von Inklusion an einzelnen (Schul-)Standorten, mehr im Dienst der Abwehr der aufgabenbezogenen Ängste steht, als in der Verfolgung der Primäraufgabe. Angesichts der überwältigenden Aufgabe und der geringen Unterstützung, die Schulen von der öffentlichen Hand mitunter erfahren, wäre das nachvollziehbar und subjektiv sinnhaft, wenngleich aber mit problematischen Folgen verbunden.

Es ist hier nicht der Platz, um dies im Detail auszuführen. Insofern mögen einige schlagwortartige Beispiele dafür genügen, wie problematische Organisationsformen inklusiver Praxis der Abwehr des primären Risikos dienen können:

- *Verzerrung* der Aufgabe, indem der status quo – im besten Fall jener der Integration – beibehalten, aber als Inklusion bezeichnet bzw. verstanden wird;
- *Delegation* der Aufgabe an weitgehend isolierte Verantwortungsträger*innen ohne die gesamte Institution in einen inklusiven Entwicklungsprozess zu involvieren;
- *Verdrängung* bzw. *Verleugnung* des Risikos, indem mögliche Probleme und Grenzen der Inklusion systematisch ausgeblendet werden;
- *Projektion*, indem eigene inklusionsbezogene Zweifel und Ängste pauschalisierend anderen – z.B. den vermeintlichen „Inklusionsgegner*innen“ – zugeschrieben und an diesen bekämpft und entwertet werden;
- *Spaltung/Halbierung* als Schutz vor verwirrender und beunruhigender (affektiver) Komplexität, indem Informationen selektiv aufgenommen und verarbeitet werden, um so polarisierte/dichotome und damit möglichst spannungsfreie innere Zustände und organisationale Umfelder hervorzubringen.

Um Inklusion zu vervollständigen und derartigen Mechanismen entgegenwirken zu können, bedarf es – neben strukturellen Voraussetzungen wie ausreichenden Personalressourcen und kontinuierlichen Supervisionsangeboten – vor allem auch der Etablierung einer *reflexiven Haltung*. Wodurch sich eine solche aus psychoanalytischer Sicht auszeichnet und wie diese im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften gefördert werden kann, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4 Professionalisierungsbezogene Fragestellungen in der inklusiven Fachkräfteausbildung – Bedeutung von psychoanalytischer Reflexion und Haltung

4.1 Professionalisierung von Fachkräften

Der Professionalisierungsdiskurs wird primär über Fragen der „Handlungs- und Anforderungsstruktur" (Helsper/Tippelt 2011: 272) definiert. Nach Terhart (2011: 206ff.) dominieren drei Ansätze diesen wissenschaftlichen Diskurs: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische sowie der berufsbiografische Bestimmungsansatz. Dabei handelt es sich um eine künstliche Fragmentierung eines sich in weiten Teilen ergänzenden Professionalitätsverständnisses, so Terhart (ebd.). Von dieser Analyse ausgehend erscheinen im Inklusionsdiskurs nicht nur die „großen" Fragen von Teilhabe und Ausgrenzung, von Ideal und Realität, vielfach halbiert. Auch der Professionalitätsdiskurs fokussiert in weiten Teilen auf eine scheinbar lineare Verbindung von Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Fachkräften, über gelingendes Classroom- oder Fallmanagement hin zu messbaren Erfolgen. Eine reflexive Komplettierung, die Beziehungsdynamiken ins Rampenlicht rückt, bleibt weitgehend aus.

Jene Beziehungsdynamiken sind nicht nur personal im Sinne „stellvertretender Krisenbewältigung" (Oevermann 2013: 114) zu verstehen. Vielmehr beschreiben sie auch die Beziehung der Professionellen zur Institution Schule, zu Bildungszielen oder zur eigenen (hochschulischen) Bildung. Der spezifische Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik kann darin gesehen werden, dass die Unhintergehbarkeit dieser Beziehungsdynamiken unter Einbezug der unbewussten Dimension theoretisch und empirisch nachvollziehbar gemacht wird (Zimmermann 2019). Die für die inklusive Schule wie auch die Jugendhilfe prägende Orientierung an einem Höchstmaß an Heterogenität in der Anforderungsstruktur betont die Bedeutung von Reflexion und Reflexionsunterstützung als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität. Die Antinomien pädagogischer Tätigkeit sind im inklusiven Kontext schärfer ausgeprägt. Auch hier liegt ein spezifischer Beitrag Psychoanalytischer Pädagogik vor: Die Nähe-Distanz-Antinomie entfaltet sich nicht parallel zum Unterricht, sondern gerade in Verschränkung mit dem Gegenstand und der didaktischen Vermittlung desselben (Neidhardt 1977).

4.2 Professionalisierung an der Hochschule

Aus der oben genannten Notwendigkeit professionalisierungsbezogener Reflexionsräume leiten sich für deren praktische Gestaltung zwei grundsätzliche Orientierungen ab, zum einen in Bezug auf deren Formate (Setting) und zum anderen in Bezug auf die institutionelle Einbindung und die Notwendigkeit einer curricularen Verankerung im Kontext einer reflexionsfreundlichen Hochschulkultur. Denn klar ist, dass sich Reflexionsfähigkeit nicht als Nebenprodukt akademischer Bildung entwickelt:

> „Die ‚Komponenten' einer solchen psychoanalytisch-pädagogischen Praxeologie – also die Formen der Wahrnehmungsverarbeitung, des Denkens und der pädagogischen Interventionen – können sich nur entfalten in einem Setting und in einem affektiven Umfeld, in dem Mentalisierung

> und Reflexionsfunktion in der Lehrerbildung auch durch das systemische Umfeld angemessen unterstützt werden“ (Hirblinger 2017: 57).

Am obigen Zitat lassen sich zwei relevante Aspekte hochschulischer reflexiver Professionalisierung herausarbeiten:

Erstens sind Wahrnehmungsverarbeitung, spezifisch der emotionalen Dynamik in der Gruppe und das Nachdenken über innerpsychische und gruppenbezogene Konflikte eng aufeinander bezogen. Pädagogisches Handeln, Erziehung wie auch Unterrichtsgestaltung, beruht auf diesem hermeneutischen Wechselspiel von Nähe und Distanz, von Wahrnehmung und Nachdenken in der pädagogischen Beziehung. Die Komponenten der psychoanalytisch-pädagogischen Praxeologie beziehen sich folgerichtig auf Reflexionsfähigkeiten, die eine hohe Komplexität im Nachdenken und innere Beweglichkeit der Fachkräfte erfordern. Letztere müssen im konkreten Arbeitskontext mit Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Aufgaben simultan bewältigen, und zwar sowohl Aufgaben der Vermittlung und Förderung von Bildungsprozessen als auch das Moderieren und Modulieren von emotionalen individuellen und gruppenbezogenen Dynamiken (Wahrnehmen und Intervenieren) und dabei zugleich ihre eigenen Reaktionsbereitschaften kennen und berücksichtigen (Mentalisieren).

Die Entwicklung dieser komplexen Form der Professionalität, in der Fachwissen und didaktisches Wissen nicht mehr parallel zur Beziehungsarbeit, sondern mit ihr verschränkt angeeignet und verinnerlicht werden, erzwingt zweitens eine Annäherung an die Komplexität pädagogischer Situationen während des Studiums. Reflexionsräume im Rahmen der psychoanalytischen und gruppenanalytischen Pädagogik lassen sich aktuell in verschiedenen Formaten an deutschsprachigen Hochschulen finden (Projektübersicht zu reflexionsorientierten Angeboten in den Lehramtsstudiengängen, vgl. Zimmermann 2019: 18):

- Berufsbezogene Selbsterfahrung als freiwilliges Angebot im Studium, bei der Erfahrungen im Studium, in der Praxis oder Fragen der eigenen Rollenfindung in der Gruppe reflektiert werden. Dabei wird die Kommunikation und Dynamik der Gruppe im *Hier und Jetzt* explizit zum Verstehen der individuellen Dynamik genutzt.
- Ausbildungssupervision als kostenfreies, aber verpflichtendes Angebot an Hochschulen.
- Psychoanalytische und gruppenanalytische Kasuistik. Erlernt wird die Verknüpfung von Fallgeschehen, persönlicher Involviertheit (Gegenübertragungserfahrung und -analyse) sowie Einbettung in die Institution.
- Psychoanalytische (z.B. infant observation, vgl. Diem-Wille/Turner 2012) und Gruppenanalytische Beobachtung (Brandl 2019).

Die Anbahnung der *Selbstr*eflexion von (angehenden) Fachkräften hat dabei eine herausragende Bedeutung. Nicht nur ist sie im Sinne komplexer Übertragungs-Gegenübertragungsprozesse ein wesentlicher Beitrag zum pädagogischen Fallverständnis und damit zur Individualisierung von Unterricht und Erziehung. Vielmehr sind interpersonale und gruppenbezogene Konflikte (fast) immer eng mit dem Selbst der Fachkräfte verwoben. Die Annäherung an (und oft Enttabuisierung von) eigenen Wünschen und Bedürfnissen stellt deshalb einen wesentlichen, gleichwohl aber herausfordernden Beitrag zur in der Universität anzubahnenden pädagogischen Professionalität dar. Wichtig ist daher, dass Reflexionsformate sowohl Wahrnehmungsschulung, die Reflexion derselben und des eigenen Handelns als auch die Reflexion eigener Sozialisationsbezüge und daraus resultierender individueller Reaktionsbereitschaften berücksichtigen können.

Mit dem Ziel langfristig tragfähiger reflexiver Professionalisierung müssen jene Projekte in ein affekt- und reflexionsförderliches Hochschulumfeld, ein „Milieu", eingebettet sein. Zur Gestaltung eines solchen Milieus gehören insbesondere Fragen der Begleitung und Reflexion der Entwicklungsprozesse der Hochschullehrenden selbst. Neben der Gestaltung der Formate zur Förderung der unterschiedlichen reflexiven Fähigkeiten besteht die zweite Orientierung deshalb in der Gestaltung des institutionellen Kontextes. Die notwendige curriculare Verankerung lässt sich nicht ohne die besondere Berücksichtigung einer reflexionsfreundlichen Hochschulkultur realisieren. Während Selbsterfahrungsprozesse bereits genuiner Bestandteil von Fort- und Weiterbildungen (Therapie, Supervision, Beratung oder auch psychoanalytische Pädagogik) sind, finden sie bisher noch selten als Teil eines Hochschulstudiums statt. Vorreiter sind hier die Studiengänge der Sozialen Arbeit oder der Förder- und Heilpädagogik im Unterschied zu klassischen Lehramtsstudiengängen. Dies hat sicher damit zu tun, dass dem Arbeiten in Beziehungen bei Letzteren bisher kein genügend hoher Stellenwert eingeräumt wird und die eigene Person mit ihren Affekten und Emotionen als wichtiges Werkzeug unterschätzt bzw. deren Einfluss verdrängt wird. Um Selbsterfahrungsangebote als genuinen Bestandteil der Bildungsprozesse zu etablieren, müssen sie jedoch im Studium von Anfang an berücksichtigt werden. Reflexionsangebote in der Hochschule erfordern dabei eine Settingentwicklung, die das Drinnen und das Draußen der Institution gleichermaßen repräsentiert, was sich formal auch in der Zusammensetzung der Seminarleitungen zum Beispiel in Form von Tandems aus internen und externen Lehrenden widerspiegeln könnte. Die Leitung psychoanalytisch und gruppenanalytisch orientierter Angebote erfordert zudem, dass Hochschullehrende neben eigenen Erfahrungen mit Selbstreflexionsformaten bzw. entsprechenden Zusatzqualifikationen, es als selbstverständlich ansehen, kontinuierlich Supervisions- und Intervisionsformate für sich zu nutzen.

4.3 Die Verankerung der Reflexion in der psychoanalytischen und gruppenanalytischen Professionalisierungstheorie

Für diese Form der Wahrnehmungsschulung und Affektbildung sind psychoanalytische und gruppenanalytische Arbeitsweisen in besonderer Weise geeignet, da sie die Verknüpfung von Kognition und Emotion vor dem Hintergrund einer Theorie unbewusster Prozesse verstehbar und reflektierbar machen und Fachkräften eine sichere Grundlage für das Arbeiten in pädagogischen Beziehungen ermöglichen. Dabei unterscheiden sich beide Ansätze einander ergänzend darin, dass psychoanalytische Arbeitsweisen stärker auf das Individuum fokussieren und die intrapsychische Dynamik des Selbst und des Anderen zu mentalisieren versuchen, während gruppenanalytische Arbeitsweisen stärker das Verhältnis von Einzelnen und Gruppe im Zusammenspiel mit individuellen psychodynamischen Prozessen betrachten (vgl. Brandl 2017). Die multipersonelle Situation in der Arbeitsgruppe gibt dabei der Gruppe die Möglichkeit, ihre eigenen Aushandlungsprozesse zu reflektieren und mithilfe der Interventionen der Gruppenleitung die unbewussten Vorannahmen und Widerstände der Gruppe gemeinsam zu bearbeiten, z.B. im Hinblick auf komplexe Inklusions-/Exklusionsdynamiken und eigene Abwehrtendenzen. Im Hochschulkontext kann dies ebenfalls auf die implizite Bezugnahme zu theoretischen Positionen im curricularen Kontext geschehen.

5 Ein kurzer resümierender Ausblick – oder: ein klares Bekenntnis zur Unklarheit

Unter dem Anspruch von Inklusion gewinnen pädagogische Beziehungen an Komplexität und stellen erhöhte Ansprüche an die Reflexionsfähigkeit von Pädagog*innen. Sie müssen nicht selten in der Lage sein, in nicht optimal strukturierten und unzureichend mit Ressourcen ausgestatten Umfeldern zu arbeiten und Unklarheiten bzw. Unwägbarkeiten zu ertragen, ohne diese zu verleugnen oder zu resignieren.

Vor diesem Hintergrund wurde im vorliegenden Beitrag herausgearbeitet, dass die Entwicklung einer reflexiven Haltung im Rahmen pädagogischer Ausbildungen und die Etablierung von strukturellen Reflexionsräumen in der Praxis – etwa durch die Finanzierung kontinuierlicher Supervision – von zentraler Bedeutung für die weitere Professionalisierung in inklusiven Arbeitsfeldern sind.

Zudem bedarf es – in Anlehnung an Bions Konzept des Containment (1961) – aber eines vervollständigenden, rahmenden, wissenschaftlichen Diskurses, der bestehende Verunsicherungen in der pädagogischen Praxis aufgreift, (aus-)hält und transformiert.

Damit Wissenschaft ihrer „containenden Funktion“ gegenüber der Gesellschaft im Allgemeinen und der pädagogischen Praxis im Besonderen nachkommen kann, müssen in wissenschaftlichen Diskursen

- zwar einerseits Begriffe, Konzepte, Theorien und Positionen – gestützt auf empirische Forschung – geklärt und damit Unsicherheiten ausgeräumt werden; aber
- andererseits vor allem Denkräume eröffnet und offengehalten werden, indem der kontroverse, zugleich aber respektvoll-sachliche, faktengestützte – emotionale Aspekte miteinschließende – Austausch über Ambiguitäten, Ambivalenzen und Zwischentöne nicht nur möglich, sondern gezielt forciert und ausgehalten wird.

In diesem Sinn bedeutet Wissenschaft, auch oder gerade angesichts komplexer, verwirrender Lagebilder eine neugierig-fragende Haltung aufrecht zu erhalten und damit drohenden Verkürzungen und Vereinfachungen entgegen zu wirken. Es ist zu befürchten, dass der wissenschaftliche Diskurs um Inklusion dieser Funktion gegenüber der pädagogischen Praxis zeitweilig nicht mehr ausreichend nachkommt, sondern vielmehr durch eine ideologische Aufladung von Forschung und Ausbildung bestehende Polarisierungen befeuert und fortschreibt. In diesem Sinn ist mit Bittner vor jeglichen Idealen – auch jenem der Inklusion – eindringlich zu warnen:

> „Ideale Postulate aller Art, religiöse, ethische, politische, und zuletzt auch pädagogische, haben einen Bodensatz von Destruktivität, der dazu treibt, sich selbst, wenn man dem Ideal nicht entspricht, oder den Feind, der das Ideal in Frage stellt oder sonst wie bedroht, tatsächlich oder wenigstens metaphorisch ‚einen Kopf kürzer‘ zu machen. Wer sich den großen Worten verschreibt, der führt Kreuzzüge für sie“ (Bittner 2016: 86f.).

Es bleibt damit abschließend zu hoffen, dass die Orientierung an Idealen auch im Kontext von Inklusion wieder stärker dem weicht, was bereits Bernfeld (1925/1971: 13ff.) mit dem Begriff der „Tatbestandsgesinnung“ angemahnt hat.

Literatur

Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, S. 224-244.

Ahrbeck, Bernd (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Bernfeld, Siegfried (1925/1971): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bion, Wilfred R. (1961/1992): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bittner, Günther (2016): „Inklusion“ und andere große Worte – oder: das stumpf gewordene Seziermesser der psychoanalytischen Kritik. In: Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung – individuelle Förderung – institutionelle Herausforderung. Kohlhammer: Stuttgart: S. 79-88.

Brandl, Yvonne (2017): Figurativ denken – Gruppenanalytische Perspektiven des Mentalisierens für pädagogische Professionalisierungsprozesse. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 53, 2, S. 332-345.

Brandl, Yvonne (2019): Gruppenanalytische Beobachtungsdiskussion. Über praktische Konsequenzen unterschiedlicher Denkstile. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 55, 2 (erscheint demnächst).

DGfE (2017a): Bewegungen – 26. DGfE-Kongress 2018. 18. - 21. März 2018. Universität Duisburg-Essen. www.dgfe2018.de/kongress.html [Zugriff: 15.03.2017].

DGfE (2017b): Stellungnahme Inklusion. https://www.dfge.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf [Zugriff: 16.03.2017].

Diem-Wille, Gertrud/Turner, Agnes (Hrsg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Wien: facultas.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer (5. Aufl.).

Dreher, Walther (2012): Winds of change – Inklusion wollen. In: Breyer, Cornelius et al. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 27-41.

Eckhart, Michael/Haeberlin, Urs/Sahli Lozano, Caroline/Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen schulischer Integration. Bern: Haupt.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München u.a.: U&S.

Haeberlin, Urs (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern: Haupt.

Haeberlin, Urs/Bless, Gérard/Moser, Urs/Klaghofer, Richard (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Bern: Haupt.

Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession oder Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, S. 268-288 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57).

Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die inklusive Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, 5, S. 171-179.

Hirblinger, Heiner (2017): Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis. Gießen: Psychosozial.

Hirschhorn, Larry (2004): Das primäre Risiko. In: Lohmer, Mathias (Hrsg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Aufl.), S. 98-118.

Lohmer, Mathias (Hrsg.) (2004): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lohmer, Mathias (2006): Struktur und Containment. Zum psychoanalytischen Verständnis von Organisationen. In: Ermann, Michael (Hrsg.): Was Freud noch nicht wusste. Neues über Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 67-81.

Menzies-Lyth, Isabel (1974): Die Angstabwehr-Funktion sozialer Systeme – ein Fallbericht. In: Gruppendynamik, 5, S. 183-215.

Menzies-Lyth, Isabel (1991): Eine psychoanalytische Betrachtung sozialer Institutionen. In: Bott-Spilius, E. (Hrsg.): Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. Weinheim: Verlag internat. Psychoanalyse, S. 379-400.

Miller, Eric/Rice, Albert (1967): Systems of Organization. The Control of Task and Sentient Boundaries. London: Tavistock.

Neidhardt, Wolfgang (1977): Kinder, Lehrer und Konflikte: Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. Weinheim: Juventa.

Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan, Ehlert Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (3. Aufl.), S. 113-142.

Rauh, Bernhard (2016): Melancholische Anmerkungen zu archaischen Zügen des sonderpädagogischen Inklusionsdiskurses. In: Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 207-218.

Rauh, Bernhard (2017): Lost in Engagement. Verstrickungen in der Inklusionsforschung. In: Rauh, Bernhard (Hrsg.): Abstinenz und Verwicklung. Annäherungen in Theorie, Forschung und Praxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 113-133.

Rauh, Bernhard (2019): Theoriebildung auf tönernen Füßen? Anfragen an die Qualität prominenter Studien zur Wirkung von segregativer vs. integrativer Förderung. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Desirée (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219-238.

Steinhardt, Kornelia/Datler, Wilfried (2005): Organisation und Psychodynamik. Psychoanalytische Überlegungen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. In: Fasching, Harald/Lange, Reingard (Hrsg.): sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Bern: Haupt, S. 213-231.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, S. 202-224. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57).

UN-BRK (2007): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a729__un__konvention.pdf [Zugriff 25.11. 2010].

Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf [Zugriff: 27. 05. 2011].

Zimmermann, David (2019): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In: Zimmermann, David/Fickler-Stang, Ulrike/Dietrich, Lars/Weiland, Katharina (Hrsg.): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-22.

CHRISTIAN STÖGER

„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“

Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900

1 Forschungsstand und Fragestellung

Vorbemerkung: Mit nachfolgenden Überlegungen zur Geschichte der österreichischen Hilfsschule wird ein Feld betreten, das allein von Männern besetzt war. Die gewählte sprachliche Form ist daher allein diesem historischen Umstand geschuldet.

Die zahlreichen Debatten, die seit den 1980er Jahren in Deutschland zur Entwicklung der Hilfsschule und ihrer Geschichtsschreibung geführt wurden (vgl. zur Orientierung Ellger-Rüttgardt 2012, Hänsel 2005, Moser 2013, Musenberg 2012), besitzen in Österreich kein Pendant. Bereits quantitativ fällt die Befassung mit dem Thema gering aus; um Distanz bemühte Arbeiten sind spärlich und lassen sich erst ab Mitte der 1980er Jahre identifizieren (aus der Schmitten 1985). Die überwiegende Zahl der Beiträge zum Thema stammt immer noch von Hilfsschullehrern oder schulnahen Autoren, die Einrichtung und Ausbau des Schultyps als humanitäre Anstrengung schildern und dabei möglichst ausblenden, was den Erzählfluss stören könnte. Beliebt ist das Aufgebot von selbstlosen Wegbereitern, Vorkämpfern und schließlich Bahnbrechern der Hilfsschule, die im Dienste der guten Sache einen entbehrungsreichen Kampf gegen das Unverständnis oder die Ungunst der Zeit geführt hätten (der immer noch im Umlauf befindliche „Klassiker“ hierfür: Hilscher 1930). Dieser historiographische Typus wird zwar mittlerweile auch in Österreich nicht mehr gepflegt, wurde aber – anders als in Deutschland – nicht durch eine wissenschaftliche Fachhistoriographie ersetzt, sondern ist schlicht ausgestorben (die letzten ihrer Art: Leiter 1970, Weyermüller 1980; dokumentarisch wertvoll dagegen: Linthoudt 1978): Sonderschul-Historiographie wurde an den einstigen für das sonderpädagogische Lehramtsstudium zuständigen Pädagogischen Akademien faktisch nicht betrieben. Universitär verankerte pädagogische Historiographie streifte das Thema dagegen gelegentlich (Severinski 1998/1998a) und im Standardwerk zur österreichischen Bildungsgeschichte wird auch der Entwicklung der Heilpädagogik Raum gegeben (Engelbrecht 1984: 240-243, 1986: 134-139, 1988: 156-175, 282, 319, 496-498).

Abgesehen von der Berücksichtigung schulrechtlicher Dokumente unterblieb Quellenarbeit jedoch weitgehend, weshalb zu zwei häufig zu beobachtenden Strategien im Umgang mit den Forschungslücken gegriffen wurde: die unbesehene Übertragung von Befunden zur deutschen Hilfsschulentwicklung auf österreichische Verhältnisse einerseits und die fortgesetzte Nutzung der älteren auf professionelle Selbstbestätigung gerichteten Hilfsschulliteratur andererseits. Die alten Narrative mit ihrer Auswahl und Präsentation von Personen, Organisationen, Ereignissen und längerfristigen Vorgängen entfalten so eine bis heute reichende Wirkung.

Die einzig mir bekannte hilfsschulrelevante Publikation österreichischer Provenienz, die sich konsequent aus diesem Zusammenhang löst, ist Inghwio aus der Schmittens Buch „Schwachsinnig in Salzburg“, das den Zeitraum von 1800 bis 1945 als „Geschichte einer Aussonderung“ beschreibt und durch Quellensättigung und Analyserahmen in seiner Bedeutung weit über eine regionale Längsschnittstudie hinausgeht: Die Untersuchung der Salzburger Hilfsschulentwicklung erfolgt dabei nicht nur im Blick auf Wandlungen im Volksschulsektor (Durchsetzung der Schulpflicht, gestiegene Leistungsanforderungen), sondern fokussiert ebenso Sozial- und Wissenschaftsgeschichte, um die langfristigen Verschiebungen im Verständnis von und im Umgang mit „Schwachsinn“ nachzuzeichnen. Die Aufhellung der Interessenslage der am Gründungsprozess der ersten Salzburger Hilfsklasse (1903) beteiligten Akteure und Instanzen macht auch auf die erwogenen Alternativen aufmerksam und nimmt dem Vorgang den in anderen Darstellungen anzutreffenden Anstrich von Zwangsläufigkeit (vgl. aus der Schmitten 1985: 126-154).

Für Deutschland liegen hingegen seit Jahrzehnten Studien vor: zur aggressiven Standes- und Verbandspolitik der Hilfsschullehrer, zur Prägung der Hilfsschulpädagogik durch Psychopathologie sowie durch eugenisches und rassenhygienisches Gedankengut lange vor der Zeit des Nationalsozialismus, zur weithin angenommenen Modellfunktion bestimmter Schulstandorte (Braunschweig), zu Kritik an und Widerstand gegen die Einrichtung von Hilfsschulen (vgl. z.B. Ellger-Rüttgardt 1980/1981, Hänsel/Schwager 2004). Auch wenn die Fokussierung auf sonderpädagogische Professions- und Institutionsentwicklung mittlerweile als problematisch empfunden wird (vgl. Moser 2016: 258f.): Für Österreich wurden solche Fragen zur Entwicklung des Schultyps und der Berufsgruppe kaum erst aufgeworfen, schon gar nicht in der Absicht Brüche und Unsicherheiten im Prozess der Etablierung der Hilfsschule aufzuspüren.

Im Folgenden will ich nun keinem gängigen Erklärungsansatz zur Entwicklung des österreichischen Hilfsschulwesens folgen, weil sich das vom Forschungsstand her gar nicht aufdrängt und von den Fragen nach den Spannungen und Konflikten im scheinbar so reibungslosen Prozess ablenkt. Für mich legen sich eher Quellen- und darauf aufbauende kleinteilige Fallstudien zum Prozess der Einrichtung des Hilfsschulwesens in Österreich nahe. Die folgende Betrachtung ist daher ein vorläufiger Versuch, erneut bei jenen Wiener Lehrern anzuknüpfen, die als Pioniere der österreichischen Hilfsschule historiographisch rubriziert wurden. Dabei versuche ich den hagiographischen Darstellungen einige weltanschaulich-biographische Bemerkungen hinzufügen, die sich der Untersuchung bislang ungenutzter Zeitungs- und Zeitschriftenliteratur verdankt. Es geht mir im Folgenden lediglich um erste Vorschläge zur Eingrenzung des Zeitraums, in dem sich die Zielvorstellung eines vom Volksschulwesen strikt abgespaltenen Hilfsschultyps unter den Wiener Vertretern der sich konstituierenden Berufsgruppe auszubreiten beginnt. Hierfür scheint mir der mit einem markanten

politischen Umbruch verbundene Generationenwechsel an der Wiener „Schulabteilung für schwachsinnige Kinder“ um 1900 und insbesondere ein Akteur, der Lehrer Hans Bösbauer, zentral. Er initiiert relativ früh, ab 1901, gekonnt Strategien, um die Brücken zwischen Sondereinrichtung und Volksschule abzubrechen.

2 Zwei Reiseberichte

In einem ersten Schritt versuche ich die markante Verschiebung im Verhältnis von Hilfsschule und Volksschule an den in einer österreichischen Lehrerzeitschrift veröffentlichten Reiseberichten zweier Wiener „Hilfsschullehrer“ sichtbar zu machen, die im zeitlichen Abstand eines Jahrzehnts (1897/98 und 1907/08) jeweils ihr Bild einer für Österreich vorbildlichen deutschen Hilfsschullandschaft zeichnen und dadurch auch Rückschlüsse auf ihr berufliches Selbstverständnis zulassen.

Der ältere Bericht stammt von Hans Hild, dem ersten Leiter der 1885 gegründeten „älteste[n] Sonderschule (Hilfsschule) Wiens“ (vgl. Litt 1965). Nimmt man es mit den Bezeichnungen genauer, so ergibt sich, dass Hild zum Zeitpunkt seiner Deutschlandreise einer vierklassigen[1] „Spezialschulabtheilung für schwachsinnige schulpflichtige Kinder“ vorstand, die an einer Wiener Volks- und Bürgerschule für Mädchen angesiedelt war (vgl. [Jugendhalle] 1898: 353). Solche Schulabteilungen wurden – auch für sog. taubstumme und blinde Kinder – ausdrücklich als „integrierende Theile“ (ebd.: 350) der *Volksschulen* eingerichtet. Hans Hild war ein in der Wiener Lehrerwelt angesehener Volksschullehrer mit Expertise auf dem Gebiet der Erziehung sog. Schwachsinniger (vgl. Bayr 1895: 331) und ist als Vertreter der Hilfsklassenkonzeption einzustufen (vgl. Hild 1897/98: 250), auch wenn er seine einzige größere Veröffentlichung – eben jenen Bericht seiner Reise aus dem Jahr 1895 – mit „Deutschlands Hilfsschulen“ betitelt.

Wie in dieser Textgattung üblich, setzt Hild mit einer deutlichen Kritik an der heimischen Leistungsbilanz ein: Während Deutschland neben 45 Anstalten 33 Hilfsschulen und in drei weiteren Städten Hilfsklassen besitze, kann er für die österreichische Reichshälfte der Habsburgermonarchie nur sieben Anstalten (einschließlich kleiner Privatunternehmen), fünf Hilfsklassen und: „mehrere Specialkurse für schwachsinnige Kinder an Volkschulen in Niederösterreich“ (Hild 1897/98: 250) ausmachen. Leidensdruck ist aber nicht merkbar, denn für Hild besteht „die begründete Aussicht“, dass auch in Österreich „eine größere Fürsorge für die Schwachsinnigen platzgreifen“ (ebd.: 251) werde, ohne dass er sich zu der von ihm präferierten Organisationsform äußern würde.

In Hilds Beobachtung der deutschen Hilfsschullandschaft dominiert das Interesse des Lehrers für Unterrichtsfragen (Ziele, Gegenstände, Stoffverteilung, Stundenpläne, Erfolg), Amtsschriften, Ausbildung und Bezahlung. Er präsentiert insgesamt ein höchst uneinheitlich organisiertes Feld; ein tendenziell zukunftsträchtiges Modell ist aus seinem Vergleich von 13

1 Dreiklassig, aber mit Vorschule. Eine weitere Klasse, eine sog. „Nothabtheilung“, im 2. Wiener Bezirk.

besuchten Hilfsschulstandorten[2] nicht zu erahnen: Heinrich Kielhorns Braunschweiger Hilfsschule stand z.B. gar nicht auf dem Besuchsplan. Besonders der Weg der Kinder in die Hilfsschule, das Aufnahmeverfahren, stellt sich Hild als derart divergierend dar, dass er gar nicht versucht Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, sondern für jeden Standort einzeln das Prozedere anführt (vgl. ebd.: 329-334). Aufschlussreich ist ebenso der Befund zur Frage einer möglichen Rückkehr erfolgreich geförderter Kinder in die Volksschule: Hier zeigt Hild auf, dass „Schüler, welche an der Hilfsschule das Lehrziel derselben erreicht haben und noch im schulpflichtigen Alter sind“ (ebd.: 284), in sechs deutschen Städten in die Regelschule rückgeführt werden (Aachen, Bremen, Chemnitz, Frankfurt/Main, Magdeburg und Mainz). In den anderen sieben besuchten Städten mit Hilfsschulen (Altona, Dresden, Düsseldorf, Elberfeld, Hannover, Köln und Leipzig) sei dies deshalb nicht möglich, weil „an manchen Schulen […] nicht alle Gegenstände der Elementarschule gelehrt“ werden, „die Kinder daher nicht abgegeben werden (Düsseldorf)“ (ebd.: 285) können. Hild lässt zwar eine Präferenz für die Begründung des Leipziger Hilfsschuldirektors Karl Richter erkennen, für den „wegen der einseitigen, beschränkten und langsamen Fassungsgabe“ der Hilfsschulkinder die „Rückversetzung in die gewöhnliche Volksschule […] ausgeschlossen“ (ebd.: 285) sei; für unmöglich hält sie Hild jedoch nicht. Im Gegenteil: In der zeitgenössischen österreichischen Fachliteratur wird für die Leistungsbilanz der unter Hans Hilds Leitung stehenden „Schulabteilung für schwachsinnige Kinder“ als Qualitätsmerkmal stets auf zahlreiche Rückführungen hingewiesen (vgl. z.B. [Jugendhalle] 1898: 353).

Ein Jahrzehnt später berichtet in derselben Lehrerzeitung erneut ein Vertreter der Wiener „Schulabteilung für schwachsinnige Kinder“, Leopold Miklas, über eine Reise zu deutschen Hilfsschulen und Anstalten (Miklas 1907/08).[3] Die Unterschiede zu Hans Hild sind markant. Die quasiobligatorische österreichische Rückständigkeitspräambel setzt bei Miklas mit der minutiösen Dokumentation eines explosiven Wachstums im deutschen Hilfsschulwesen ein. Er schlägt dabei einen alarmistischen Ton an, der Hans Hild fremd war. Die Dramatik steigert sich, indem die Hilfsschule gar als weltweit boomendes Phänomen in Kulturstaaten („England, Frankreich, Schweden, Amerika“) hingestellt und angedeutet wird, dass Österreich jeden Anschluss an die Entwicklung zu verlieren drohe:

> „Sogar die Hauptstädte Australiens haben schon 12 Hilfs*schulen* aufzuweisen. Und unser schönes Österreich? Es hat 14 Anstalten und außerdem bestehen in dem Reiche 7 Hilfsschulen, in Wien 1, in Linz 1, in Salzburg 1, in Graz 2, und in Prag ebenfalls 2. Vergleicht man diese Angaben mit den obigen Ziffern, so muß uns wohl das Herz wehe tun. Besitzt doch die Stadt Hamburg allein noch einmal soviel Hilfsschulen als ganz Österreich! Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ (Miklas 1907: 4, H.i.O.)

2 Hild besuchte Hilfsschulen in: Aachen, Altona, Bremen, Chemnitz, Dresden, Düsseldorf, Frankfurt/Main, Hannover, Köln, Leipzig, Magdeburg, Mainz; ebenso die Anstalten: Dresden, Dalldorf (Berlin), Alsterdorfer Anstalten (Hamburg) und Hephata (Mönchengladbach).

3 Miklas unterscheidet seine Besuchsziele nicht nach Hilfsschulen und Anstalten: Er listet seinem Reiseverlauf entsprechend folgende Einrichtungen auf: München, Ursberg, Heidelberg, Mannheim, Mainz, Frankfurt/Main, Idstein, Köln, Hannover, Bremen, Hamburg, Alsterdorf, Berlin, Leipzig, Jena und Dresden.

Hier spricht der Vertreter einer neuen Lehrergeneration an der Wiener „Schulabteilung“. Gemeinsam mit seinen Kollegen Hans Bösbauer und Hans Schiner hat Leopold Miklas zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere Jahre nachdrücklich und erfolgreich an einer öffentlichen Positionierung der Hilfsschule gearbeitet (Vereinsgründung, Kongressorganisation, Herausgabe eines wissenschaftlichen Handbuchs etc.). Dazu zählte auch eine journalistische Bewerbung der Hilfsschule in Tages- und Fachpresse, die bereits einer scharf umrissenen Agenda folgte: Ein Beispiel dafür ist auch der hier betrachtete Text Leopold Miklas‘, der einen Reisebericht lediglich vorgaukelt. Denn nicht Mitteilung von Beobachtetem, nicht Vergleiche und Differenzierung stehen im Mittelpunkt, sondern Vereinfachung und Zuspitzung. Miklas entwirft vielmehr ein Hilfsschul-Wunschbild, mit dem er insinuiert, es stelle bereits den deutschen Normalfall dar. Hinweise auf Varietäten im deutschen Hilfsschulwesen erfolgen lediglich sporadisch. Das zeigt sich insbesondere an den Fragen der Einschulung in die Hilfsschule bzw. die Rückschulung in die Volksschule:

Ähnlich wie Hild (1897/98: 283) unterstellt Miklas ein sich zunehmend verbesserndes Verhältnis zwischen Hilfsschule und Elternschaft; im Gegensatz zu Hild wird nun aber die rechtlich geregelte, bei Weigerungsfällen zwangsweise Einweisung in die Hilfsschule mit Nachdruck verlangt und behauptet, dass sie in Deutschland bereits kurz vor der Realisierung stünde:

> „Die Überweisung der Kinder in die Hilfsschule geschieht meist mit Einwilligung der Eltern und ist auf gütlichem Wege leicht zu erreichen; ja es mehren sich von Jahr zu Jahr die Fälle, in denen Eltern aus freien Stücken um Aufnahme ihrer geistig schwachen Kinder in die Hilfsschule ersuchen. Daß die Aufnahme in die Hilfsschule von der Zustimmung der Eltern abhängig gemacht wird, ist übrigens ein bedenklicher Umstand, dessen Beseitigung von vielen Freunden der Hilfsschule schon lange angestrebt wird, da es auch vorkommt, daß Eltern ihr Kind durchaus nicht der Anstalt übergeben wollen. Lange wollte man von einer zwangsweisen Einschulung nichts wissen, weil gerade bei der Hilfsschule eine *innigere* Verbindung, ein *freundliches* Zusammenwirken von Schule und Elternhaus wünschenswert und notwendig ist. In der Regel wird auch daran festgehalten, daß jedes in die Hilfsschule eintretende Kinde erst in der normalen Schule es versuchen muß, auch wenn von vornherein nicht viel Aussicht auf Erfolg vorhanden sein sollte. Die *zwangsweise* Einschulung ist jedoch jetzt zum Teile schon geregelt“ (Miklas 1907: 6).

Neben dem Hilfsschulzwang ist es die Absage an die Möglichkeit einer Rückführung von Hilfsschulkindern in die Volksschule, die sich scharf gegen Hans Hilds differenzierte Beobachtungen abhebt. Lapidar wird nunmehr festgehalten:

> „Die *Hilfsschule* ist eine Schule für minder- und schwachbegabte Kinder, die dem allgemeinen Unterrichte der Volksschule nicht zu folgen vermögen, jedoch bei einem ihrem Fassungsvermögen angepaßten Unterrichte weiter gebildet werden können. Die Hilfsschule ist ein Zwischenglied zwischen der gewöhnlichen Volksschule und der Idiotenanstalt, ist aber *keine Nachhilfeschule* und verfolgt nicht das Bestreben, die ihr anvertrauten Kinder nach einiger Zeit in die Volksschule zurückzubringen“ (ebd.: 4, H.i.O.).

Diese Festlegung ist im Jahr 1906 noch keine Selbstverständlichkeit und dient der Abgrenzung gegen konkurrierende Modelle im Umgang mit schulschwachen Kindern: gegen die Berliner Nebenklassen und insbesondere gegen die Förderklassen des Mannheimer Schulsystems, auf die Miklas ausdrücklich verweist, um das Profil der Hilfsschule zu schärfen. Dabei kündigt sich rhetorisch eine inhaltliche Abgrenzung der Reichweite von Hilfsschule

und Förderklassen an, die – typischerweise – schließlich unterbleibt. Die Passage ist in auffälligem Sperrdruck gesetzt:

> „*Gleich hier scheint es mir notwendig, darauf hinzuweisen, daß das Hilfsschulwesen und das sogenannte Mannheimer Schulsystem mit seinen Förderklassen streng voneinander zu unterscheiden sind. Die Förderklassen haben die Aufgabe, körperlich schwache und durch Krankheit oder sonstige Umstände zurückgebliebene Schüler geistig zu fördern und sie so rasch als möglich der Normalschule wieder zuzuführen. Das Mannheimer System mit seinen Förderklassen und die Hilfsschulklassen werden, und auch mit Recht, sogar in Mannheim sehr streng voneinander unterschieden; also Schüler der Hilfsschule werden dortselbst weder in die Förderklassen noch in die Volksschule versetzt. Das Hilfsschulwesen ist ein selbstständiges Schulsystem und als solches schon zirka 50 Jahre älter als das der Förderklassen noch Art des Mannheimer Systems. Für Städte, welche derzeit weder Hilfsschulen noch Förderklassen besitzen und aus finanziellen Gründen nicht beide Schulsysteme errichten können, empfiehlt es sich unbedingt, zuerst Hilfsschulen zu gründen.*
>
> Auf das Mannheimer Schulsystem mit seinen Vor- und Nachteilen weiter einzugehen, würde hier wohl zu weit führen. Wir wollen bei der Hilfsschule bleiben.“ (Miklas 1907: 7)

Miklas‘ „Reisebericht“ paraphrasiert bzw. kompiliert für die Darstellung seines Modells nicht allein die „klassische“ Hilfsschulliteratur von Autoren wie Kielhorn, Frenzel oder Wintermann, von dem alle statistischen Angaben zum quantitativen Wachstum der Hilfsschulen in Deutschland stammen. Trotz der Einbeziehung von Literatur aus dem Umfeld der konkurrierenden „Konferenzen für das Idioten- und Hilfsschulwesen“, ergibt sich durch Positionierungen eine inhaltliche Nähe zum 1898 gegründeten „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“, an dessen drittem Verbandstag (in Augsburg 1901) erstmals Österreicher – Hans Hild und Hans Schiner – teilnahmen (vgl. Wehrhahn/Henze 1901: 133). Ich will nun aber nicht nach der österreichischen Abhängigkeit vom deutschen Verband fragen, sondern lediglich den Zeitpunkt identifizieren, an dem am Wiener Schulstandort die Absetzbewegung von der Volksschule einsetzt. Dazu beschreibe ich zuerst den sich an der Wiener Schulabteilung vollziehenden Generationswechsel, auf den ich einige weltanschaulich-biographische Schlaglichter zu werfen versuche.

3 Generationenwechsel und Kulturkampf

Die Modifikation des seit der Gründung der Wiener „Schulabteilung für schwachsinnige Kinder“ (1885) praktizierten Verhältnisses zur Volksschule lässt sich auf einen Generationenwechsel zurückführen, der 1899 an der Schule einsetzte. Er stand in engstem Zusammenhang mit dem Ende der liberalen und dem Beginn der christlich-sozialen Ära (1897) der Wiener Kommunalpolitik. Auch auf dem Feld der Lehrervereine standen sich drei politische Lager in denkbar schroffster Weise gegenüber: Die nationalliberalen Lehrer, die den Zenit ihres Einflusses überschritten hatten, die sozialdemokratischen, die aus den Reihen der Unterlehrer Zulauf erhielten sowie die katholischen Lehrer, die sich 1897 gleichzeitig mit dem Machtantritt der Christlichsozialen, z.B. im Wiener „Lehrerverein Dr. Lorenz Kellner“, dynamisch zu organisieren begannen. Die Initiatoren der österreichischen Hilfsschulbewegung lassen sich in diesem politischen Umbruch, dem sie ihre reibungslose Lehrerlaufbahn verdanken, klar

verorten: Das im Folgenden besprochene „Dreigestirn“ Hans Schiner, Hans Bösbauer und Leopold Miklas ist der christlichsozial orientierten Lehrerschaft zuzuordnen.

Doch sind an Hans Schiners weltanschaulicher Überzeugung Fragezeichen anzubringen, schildert ihn die über schulpolitische Interna bestens informierte Arbeiter-Zeitung, das Zentralorgan der österreichischen Sozialdemokratie, als Opportunisten, der seinen Katholizismus erst aus Karrieregründen entdeckt habe. Im Jahr 1900 wird er Oberlehrer und damit Leiter jener Volksschule, der die von Hans Hild geführte „Schulabteilung für schwachsinnige Kinder“ angeschlossen ist. Hans Hild, der die Schule provisorisch bereits einige Jahre leitete und sich auf den Posten ebenfalls beworben hatte, wurde bei der Stellenbesetzung trotz überlegener Qualifikation und wesentlich längerer Dienstzeit übergangen (vgl. N.N. 1900: 8). Hild erhielt in Schiner einen Vorgesetzten, der, soweit bekannt, nicht die geringste Erfahrung für das Arbeitsgebiet der Spezialschulabteilung mitbrachte, hierfür aber deutlichen Gestaltungswillen zeigen sollte.

Keine Zweifel bestehen an der weltanschaulichen Orientierung von Hans Bösbauer und Leopold Miklas. Hans Bösbauer trat in seinem vierten Dienstjahr als Volksschullehrer 1899 in die Schulabteilung ein (vgl. Miklas o.J. [1908]). Er war nicht nur für die katholische Lehrerbewegung aktiv, sondern im Feld des politischen Katholizismus auch dem Flügel der Hocharistokratie verbunden. Er wird seine Hilfsschullaufbahn nach wenigen Jahren beenden, sich als Publizist und letztlich ohne Erfolg in der „großen“ Politik versuchen. Sein Lebenslauf ist von Skandalen begleitet (vgl. Boyer 1994: 397, 621, ders. 2010: 510, Fn 188), was erklärt, dass er in der späteren Hilfsschulliteratur nur flüchtige Erwähnung findet. Forschungen zu seinem Lebenslauf fehlen.

Auch Leopold Miklas war tiefkatholisch und entstammte einer politisch aktiven Familie. (Sein Bruder Wilhelm gelangte als christlichsozialer Politiker in das Amt des Bundespräsidenten und spielte in den kritischen Momenten der Ersten Republik bzw. des österreichischen Ständestaates eine umstrittene, jedenfalls tragische Rolle.) Leopold Miklas trat zwar 1903 als jüngster des „Dreigestirns“ in die Schule ein, im Gegensatz zu Schiner, der erst zwei Jahre nach seinem Dienstantritt die vorgeschriebene Fachprüfung für den „Unterricht schwachsinniger Kinder“ ablegte, absolvierte sie Miklas noch im selben Jahr (vgl. Miklas o.J. [1908]).

Besonders Hans Bösbauer war im österreichischen „Kulturkampf“ aktiv, der wesentlich als Kampf gegen die „freisinnige“ Schule und gegen liberale wie deutschnationale Lehrervereine geführt wurde und sich mit dem Machtantritt der Christlichsozialen in Wien 1897 als Kampf gegen die Sozialdemokratie erneut zuspitzte (vgl. Boyer 2010: 239). Bösbauer wusste die Orgel antisemitischer, antiliberaler und gegen die Sozialdemokratie gerichteter Agitation gekonnt zu spielen. Schon bevor er in die „Schulabteilung für schwachsinnige Kinder“ als Lehrer eintrat, trat er als Redner im „Katholischen Schulverein“ in Erscheinung, attackierte das „Schulprogramm der Sozialdemokratie, dem er die ewig-wahren Grundsätze des Christenthums gegenüberstellte“, um sodann zu beweisen, dass „dem Christenthum allein die Befreiung der Armen, Schwachen, Kranken, der Frauen und der Kinder aus ihrer drückenden Abhängigkeit zu danken ist“ (N.N. 1898). Es kann also nicht verwundern, wenn Bösbauer drei Jahre später in katholischen Tages- und Fachblättern als mittlerweile lautstarker Agitator für „die armen Schwachsinnigen“ (Bösbauer 1901a: 104) in Erscheinung tritt und sein literarisches Engagement zielgruppenspezifisch mit Antiliberalismus und Antisemitismus auflädt. Das zeigt sich z.B. in seiner Erklärung der österreichischen Rückständigkeit auf dem Feld der „Schwachsinnigen-Fürsorge“: Er macht das *liberale* „Reichsvolksschul-Gesetzes“

aus dem Jahr 1869 für Österreichs Untätigkeit verantwortlich. Nach einem Lob der deutschen Hilfsschulen und Anstalten heißt es:

> „Wie ganz anders sieht es bei uns in Österreich aus! Da kümmert sich der Staat gar nicht um den Unterricht, um die Erziehung geistesschwacher Kinder. Im vielgepriesenen Reichs-Volkschulgesetz, der ‚Perle der österreichischen Gesetze', wie es früher phrasenhaft, jetzt aber bitter ironisch bezeichnet wird, findet sich keine einzige Stelle, die den geistesschwachen Kindern Erziehung und Unterricht sichern würde" (Bösbauer 1901a: 103).

Und nach einer Aufzählung der immerhin im Kronland Niederösterreich gesetzten Aktivitäten, bei der die Beteiligung katholischer Orden unterstrichen wird, kommt Bösbauer auch auf die renommierten heilpädagogischen Einrichtungen Theodor Hellers und Salomon Krenbergers zu sprechen. Ohne Namensnennung und unter Nutzung antisemitischer Codes erwähnt er nämlich „zwei in Judenhänden befindliche Privatinstitute, die wegen ihrer enorm hohen Pensionspreise (2400-4000 Kronen) wohl nur den reichsten Schichten zugänglich sind" (ebd.). Dass Bösbauer keine Schwierigkeiten hat, Salomon Krenberger einerseits als „geldgierigen Juden" zu inszenieren und ihn andererseits einige Jahre später – wie selbstverständlich – für die Absichten der Wiener Hilfsschulbewegung einzuspannen, sei nur am Rande erwähnt und kann angesichts der Wiener Charakteristika des christlichsozialen Antisemitismus nicht verwundern.

4 Neuorientierung der „Schulabteilung" um 1900

Ich versuche nun an drei Artikeln Bösbauers (aus den Jahren 1900 und 1901) die Bewegung festzumachen, mit der man sich an der Wiener „Schulabteilung für schwachsinnige Kinder" von Hans Hilds unterrichtlich orientierter Konzeption löst und eine Neuausrichtung anbahnt, für die auch die Verhandlungen des deutschen Hilfsschulverbandes von Belang sind. Den Blick auf Bösbauer zu richten, drängt sich deshalb auf, weil er als erster des „Dreigestirns" in die Schulabteilung eintrat und sowohl in der Ära Hans Hilds (Bösbauer 1900) als auch in der Ära Hans Schiners (Bösbauer 1901a und b) publizierte. An diesen Artikeln ist der Bruch zur Frage der Rückführung von Kindern in die Volksschule ablesbar.

Zum 15-Jahr-Jubiläum der Schulabteilung im Jahr 1900 (noch Ära Hild) veröffentlichte Bösbauer einen Abriss ihrer historischen Entwicklung, der natürlich nicht vergisst auf die mangelnden Bemühungen in Österreich zu verweisen, im Allgemeinen aber kurz und nüchtern ausfällt. In der abschließenden Leistungsbilanz der Einrichtung hebt Bösbauer nicht nur hervor, dass viele der ausgetretenen Kinder erfolgreich einer beruflichen Tätigkeit nachgingen, sondern an erster Stelle auch, dass eine große Zahl von Schüler*innen in die Volksschule rückversetzt werden konnte:

> „Die Resultate der Unterrichtsabtheilung sind höchst erfreuliche. So konnten 32 Knaben und 21 Mädchen nach erreichter Vorbildung der Volksschule für den weiteren Unterricht zugewiesen werden. Eine große Anzahl armer schwachsinniger Kinder wurde durch diese Unterrichtsabtheilung vor dem Verthieren geschützt, sehr viele derselben wurden einem Berufe zugeführt und die Lage gebracht, selbst ihr Brot verdienen zu können. Ehemalige Zöglinge der Anstalt sind jetzt Buchbinderlehrlinge, Wagenschieber, Austräger, Laufburschen, Bureaudiener etc. Die Erfolge

> der Unterrichtsabtheilung wurden von den Schulbehörden wiederholt anerkannt und der Lehrkörper, namentlich der pädagogische Leiter Herr Hans Hild, durch Belobungen ausgezeichnet. […] Mögen ihre Erfolge [die der Unterrichtsabteilung] in den nächsten Decennien ebenso schöne sein, wie bisher, möge die Anzahl derartiger Schulen in Österreich bald eine größere werden! Den Beweis der Lebensfähigkeit und der Nützlichkeit dieser Organisation hat die Anstalt im XVIII. Wiener Bezirke bereits im vollsten Maß in den 15 Jahren ihres Bestandes erbracht!“ (Bösbauer 1899/1900: 122).

Mit der Amtsübernahme Hans Schiners ist bei Bösbauer, soweit bislang bekannt, von einer Rückführung nie wieder die Rede. So berichtet er in den „Christlich-pädagogischen Blättern“ (Bösbauer 1901b) vom dritten Verbandstag Deutscher Hilfsschulen in Augsburg, auf dem erneut Heinrich Kielhorns Thesen zur „Organisation der Hilfsschule“ (Wehrhahn/Henze 1901: 112-119), diskutiert wurden. Auch die Bedingungen der Aufnahme und Entlassung wurden behandelt. Die Möglichkeit einer Rückführung von Hilfsschulkindern ist für Kielhorn, der persönlich auf der Tagung nicht anwesend war, zu diesem Zeitpunkt bedingungsweise noch denkbar, heißt es in den Thesen doch, dass „Kinder, die sich in der Hilfsschule außerordentlich entwickelt haben“ „in die Volks- bezw. Bürgerschule zurück versetzt werden“ können, „wenn sie noch mehrere Schuljahre vor sich haben“ (ebd.: 114).

Bösbauers, der ein Jahr zuvor, die Leistungsbilanz seiner Schulabteilung durch die Zahl der Rückführungen unterstrichen hat, hält nun mit seiner diesbezüglichen Ablehnung nicht hinterm Berg. Aber das ist nicht das einzig Auffällige. Bösbauer, der Kielhorns Thesen sonst unkommentiert zitiert, fügt an der besagten Stelle nämlich den folgenden Kommentar ein:

> „Gegen diese These [der möglichen Rückführung] stimmte aus überaus wichtigen Gründen ein bedeutender Theil der Congresstheilnehmer. Über die Gefährlichkeit dieses Leitsatzes für den Ausbau der Hilfsschulen wird später noch Näheres mitgetheilt werden“ (Bösbauer 1901b: 393).

Befremdlich ist Bösbauers Behauptung, eine Kongress-Abstimmung von Experten hätte sich gegen die Möglichkeit einer Rückführung ausgesprochen. Der Tagungsbericht hält im Gegenteil hierzu lapidar fest, dass Kielhorns These „unverändert angenommen“ (Wehrhahn/Henze 1901: 118) wurde. Sollte es Debatten gegeben haben, die nicht im Bericht dokumentiert sind, so könnte Bösbauer, der laut Teilnehmerliste gar nicht vor Ort war, davon lediglich von den anwesenden Hans Hild und Hans Schiner gehört haben. Aber die Vermutung gezielter Manipulation des Lesepublikums lässt sich ebenso rechtfertigen: Denn dass Bösbauer zum Zweck einer von der Volksschule abgetrennten Hilfsschuleinrichtung entschieden interveniert und Fakten einfach geschaffen hat, lässt sich an der Berichterstattung der „Christlich-pädagogischen Blätter“ ablesen. Die Zeitschrift nahm bis 1901 gelegentlich Kurzmeldungen auf, die z.B. den „Nachhilfe-Unterricht“ in Erfurt als erfolg- und „segensreich“ (vgl. N.N. 1901: 51) beurteilten. Im Jahr 1900 fiel das Urteil sogar eindeutig zustimmend aus, als von der Entscheidung der Berliner Schuldeputation berichtet wurde, von der Errichtung von Hilfsschulen Abstand zu nehmen, um schulschwachen Kindern nicht „den Stempel der Minderwertigkeit für alle Zeiten und oft voreilig“ aufzudrücken. Der unbekannte Berichterstatter hält zu Berlin in Sperrdruck fest:

> „Insbesondere zeigt sich nach dem [Berliner] Berichte, daß die *mangelhafte Entwickelung mancher Zöglinge nicht auf ihre Begabung, sondern auf die Vernachlässigung ihrer Erziehung zurückzuführen ist*. Bei diesen tritt dann auch der Erfolg der individuellen Behandlung am deutlichsten hervor“ (N.N. 1900: 245, H.i.O.).

Sobald sich Bösbauer jedoch im Folgejahr als Experte auf dem Gebiet der „Schwachsinnigen-Fürsorge“ in der Zeitschrift etabliert und sich gewissermaßen selbst zum „Fachmann“ (Bösbauer 1901a: 104) erklärt, verflüchtigt sich die Berichterstattung über Alternativen zu einer dauerhaft separierenden Beschulung schulschwacher Kinder.

Was Bösbauer dagegen selbst zur Legitimation der Hilfsschule präsentiert, ist das hinlänglich bekannte Motivkonglomerat, das Mitleid für den „Ballast“ fordert und „Schwachsinnige“ erst abwertend in die Nähe zur Tierwelt rückt, um ihnen Menschenwürde wieder zurückgeben zu können (vgl. ebd.: 103f.) Anders als Hans Hild, der Lehrer war, nutzt Bösbauer die Kategorie des Schwachsinns als Projektionsfläche für soziale Problemlagen und Ängste: Denn trotz allen Klagens über ihr bitteres und stumm ertragenes Los, zeichnet Bösbauer „Schwachsinnige“ unvermittelt auch als gefährliche Bedrohung gesellschaftlicher Ordnung:

> Denn „wenn nicht eine strenge und sorgfältige Erziehung den oft ausgesprochenen Hang der imbecillen Schwachsinnigen zur Dieberei, zur Unsittlichkeit, zur Grausamkeit unterdrückt, dann darf man sich nicht wundern, wenn diese Geistesarmen dann, um mit Paul Sollier zu sprechen, ‚antisocial‘ werden und der menschlichen Gesellschaft feindlich gegenüber stehen. Gar viele Stromer, Tagediebe, Todtschläger, Lustmörder und Dirnen werden von den Gerichtssachverständigen als imbecille Schwachsinnige bezeichnet, die bei entsprechender strenger und sorgfältiger Erziehung leicht hätten vor ihren Verbrechen bewahrt werden können. So muß oft die menschliche Gesellschaft mit dem Irrenhaus und dem Zuchthause das nachholen, was einst durch Schule und Erziehungsanstalt versäumt wurde, und trotzdem hat sie dann die Schuld, so viele Seelen nicht der Ewigkeit gerettet zu haben. Sich der geistesschwachen Kinder anzunehmen, ihnen menschwürdige Behandlung, Unterricht und Erziehung zu ermöglichen, ist eine Mission im wahrsten Sinn des Wortes“ (Bösbauer 1901a: 104).

Für die Geburtsstunde der österreichischen Hilfsschullehrerschaft lässt sich somit nicht nur die Instrumentalisierung ihrer pädagogischen Aufgabe für den katholischen Kulturkampf feststellen. Ebenso scheint die Absage an eine potentielle Rückkehr ihrer Klientel in die Volksschule mit dem Entwurf eines spezifischen Bildes des „Schwachsinnigen“ zusammenzufallen: In diesem Bild spiegelt sich das angsterfüllte Bewusstsein einer Gesellschaftskrise, zu deren Bearbeitung die Hilfsschule als Werkzeug angeboten wird. Was die ersten österreichischen Hilfsschullehrer anstreben, ist nicht soziale Reform, sondern die Kanalisierung sozialer Problemlagen durch eine Pädagogik für „schwachsinnige Kinder“, die sich in enger Relation zu Psychiatrie (Sollier) und Strafrechtspflege verortet. Diese Weichenstellung erfolgte in Wien, soweit ich augenblicklich sehe, im Jahr 1901.

Literatur

aus der Schmitten, Inghwio (1985): Schwachsinnig in Salzburg. Zur Geschichte einer Aussonderung. Salzburg: Umbruch.

Bayr, Emanuel (1894): Schulgesundheitspflege. In: Leitich, Albert/Frank, Franz (Hrsg.): Pädagogischer Literaturbericht, anläßlich des 25-jährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869. Wien: Manz Verlag, S. 91-152.

Bayr, Emanuel (1895): Die Schule für schwachsinnige Kinder in Wien, 18. Bezirk (Währing). In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 8, S. 331-343.

Bösbauer, Hans (1899/1900): Die Unterrichtsabtheilung für schwachsinnige schulpflichtige Kinder in Wien, XVIII. Bezirk. In: Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen, 11, S. 120-122.

Bösbauer, Hans (1901a): Schwachsinnigen-Fürsorge. In: Christlich-pädagogische Blätter für die österreichisch-ungarische Monarchie, 24, 102-104.

Bösbauer, Hans (1901b): Der Augsburger Hilfsschulentag. In: Christlich-pädagogische Blätter für die österreichisch-ungarische Monarchie, 24, S. 391-393.

Boyer, John W. (1995): Culture and political crisis in Vienna. Christian socialism in power 1897-1918. Chicago: University of Chicago Press.

Boyer, John W. (2010): Karl Lueger (1844-1910). Christlichsoziale Politik als Beruf. Eine Biographie. Wien: Böhlau.

Budwinski, Adam von (1901): Budwinski’s Sammlung der Erkenntnisse des k.k. Verwaltungsgerichtshofes 24 (1900 sic!), Administrativrechtlicher Theil. Wien: Manz.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933). Weinheim: Beltz.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1981): Widerstände gegen die Braunschweiger Hilfsschule. In: Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig. Braunschweig: Waisenhaus Buchdruckerei, S. 69-91.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2012): Vom Sinn der Geschichte. Methodologische Zugänge sonderpädagogischer Historiografie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, S. 106-113.

Engelbrecht, Helmut (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, Helmut (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 101-115.

Hänsel, Dagmar/Schwager, Hans-Joachim (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern: Lang

Hild, Hans (1897/98): Deutschlands Hilfsschulen. In: Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen, 9, S. 249-256, 278-285, 327-335.

Hilscher, Karl (1930): Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge, des Schwachsinnigenbildungswesens und der Hilfsschule. Wien und Leipzig: Jugend und Volk.

[Jugendhalle] (1898): Zur Geschichte und Statistik des Volksschulwesens im In- und Auslande. Zugleich Katalog der Jubiläums-Sonderausstellung „Jugendhalle“ Wien 1898. Wien: Sonderausstellungs-Commission „Jugendhalle“.

Leiter, Josef (1970): Die Wiener Hilfsschule 1920-1970. Eine selbst erlebte Chronik. Wien: Jugend und Volk.

Linthoudt, Kurt van (1978): Geschichte des Sonderschulwesens und anderer heilpädagogischer Einrichtungen in Niederösterreich. Eisenstadt: Rötzer.

Litt, Ludwig (1965): Die älteste Sonderschule (Hilfsschule) Wiens. In: Heilpädagogik. Organ der österreichischen Arbeitsgemeinschaft für Heilpädagogik. Beiblatt der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht", 115, 8, S. 54f.*.

Miklas, Leopold (1907): Die Hilfsschule. Schuleinrichtungen für minderbegabte Kinder. Separatabdruck aus der Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen. Brünn: Rohrer.

Miklas, Leopold (1907/08): Schuleinrichtungen für minderbegabte Kinder. (Die Hilfsschule) In: Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen, 19, S. 79-83, 142-150, 215-219, 269-273, 341-345.

Miklas, Leopold (o. J. [1908]): Die österreichischen Hilfsschulen und Anstalten für Schwachsinnige (Bestand vom 1. Jänner 1908). Wien: Verein Fürsorge für Schwachsinnige und Epileptische.

Moser, Vera (2013): Kontroversen sonderpädagogischer Geschichtsschreibung. In: Musenberg, Oliver (Hrsg.): Kultur Geschichte Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen: Athena, S. 83-99.

Moser, Vera (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes. Ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: Groppe, Carola et al. (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer, S. 255-276.

Musenberg, Oliver (2012): Zur Methodologie sonderpädagogischer Historiografie. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 57, S. 45-60.

N.N. (1898): Vereinsnachrichten. In: Welt-Neuigkeits-Blatt v. 29./30. Juni 1898, 4. Bogen.

N.N. (1900): Gemeindeangelegenheiten. Korruptionsgeschichte Nr. 1. In: Arbeiter-Zeitung vom 4. August 1900 (Morgenblatt), S. 8.

N.N. (1900a): Aus dem Schulleben. Classen für Schwachbefähigte. In: Christlich-pädagogische Blätter, 23, S. 244f.

N.N. (1901): Nachhilfe-Unterricht, in: Christlich-pädagogische Blätter, 24, S. 51.

Severinski, Nikolaus (1998): Schulische Integration und Ausgrenzung im österreichischen Schulwesen von 1886 – 1996. Ein Beitrag zur Geschichte der Heilpädagogik. In: Datler, Wilfried et al. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern: Ed. SZH/SPC, S. 298-301.

Severinski, Nikolaus (1998a): Differenzierung und Integration im österreichischen Schulsystem. In: Zdarzil, Herbert/Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Österreichische Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Wien: Kaiser, S. 57-74.

Wehrhahn, Albert/Henze, August (Hrsg.) (1901): Bericht über den Dritten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Augsburg am 10., 11. und 12. April 1901. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.

Weyermüller, Friedrich (o.J. [1980]): Die historische Entwicklung der Allgemeinen Sonderschule in Österreich. Wien: Ketterl.

ANKE KARBER, GÜLSEN SEVDIREN, KERSTIN HEBERLE, ANNE SCHRÖTER, JANIETA BARTZ, TATIANA ZIMENKOVA[1]

Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung

1 Einleitung

Die Frage nach dem Umgang mit Differenz in der alltäglichen Praxis von Schule und Unterricht beschäftigt auf unterschiedlichen Wegen seit über dreißig Jahren die erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Diskussion. Erneut vertieft wird der differenztheoretische Diskurs in den letzten Jahren im Rahmen der Inklusion (u.a. Budde 2017, Sturm 2016). Während für den Kontext von Schule und Unterricht derzeit zahlreiche Publikationen existieren, lassen sich für die Lehrer*innenbildung und hier insbesondere für die Hochschuldidaktik durchaus Bedarfe konstatieren (u.a. Häcker/Walm 2015, Tervooren et al. 2018). Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag indem er die Praxis der Differenzreflexion in der hochschulischen Lehrer*innenbildung beleuchtet.

Angesichts der vielseitig geführten Diskussion um Differenz und dem Wissen um die Bedingungen ihrer Herstellung und der damit verbundenen benachteiligenden Effekte, wird als Ausweg aus der damit geschaffenen Diskriminierungsfalle gegenüber pädagogisch Adressierten eine Reflexion der Herstellungsdynamiken von Differenz gefordert. Reflexion ist gerade im Kontext der Lehrer*innenbildung die Projektionsfläche vieler Erwartungen hinsichtlich einer reflektierenden Professionalität. Demzufolge verspricht eine Reflexion von Differenz, die im Folgenden im Adjektiv *differenzreflexiv*[2] zusammengefasst wird, einen konstruktiven und kritischen Umgang mit Differenz in der Lehrer*innenbildung.

Nach der Klärung der theoretischen Bezugspunkte von Differenz und Reflexion, folgen zwei Seminareinblicke, welche eine inhaltliche Thematisierung einerseits und hochschuldi-

---

1 Die Autorinnen gehören dem Arbeitszusammenhang des Projektes „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung" (DoProfiL) an der TU Dortmund an, das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

2 Eine Verwendung des Begriffes *differenzreflexiv* findet sich auch bei Messerschmidt (2016).

daktische Praxis andererseits analysieren. Abschließend werden die sich hier herauskristallisierenden Spannungsverhältnisse beleuchtet, die tendenziell unauflösbar verbleiben und eines wiederkehrenden kritischen „Differenzdenken[s]“ (Messerschmidt 2016: 167) bedürfen.

2 Theoretische Rahmung

2.1 Differenz und Differenzreflexivität

In der Erziehungswissenschaft zeichnet sich die Differenzdebatte in Auseinandersetzung mit den Begriffen wie Heterogenität, Vielfalt, Diversity, Verschiedenheit, Pluralität, Intersektionalität usw. ab (u.a. Budde 2017, Walgenbach 2014). Sozialkonstruktivistische Ansätze thematisieren Differenz als das Resultat sozialer Konstruktionen und als Unterscheidungspraktik, die nicht naturwüchsig und damit aber auch veränderbar ist (vgl. Lutz/Wenning 2001: 19) - was zu der vordergründigen Frage führt, durch welche Prozesse gesellschaftliche Differenzen konstruiert werden. Damit ist auch auf die „Eigenbeteiligung der Subjekte an der Herstellung“ (Mecheril/Plößer 2011: 201) und Aufrechterhaltung der Differenz (vgl. ebd.) verwiesen. Dekonstruktive Ansätze erweitern die Diskussion um die Fragen, welche Wirkungen durch eine Anerkennung von Differenz ausgehen und welche gesellschaftlichen „Ordnungen und Normen im Zuge dieses differenzachtenden Einsatzes ungewollt gestützt bzw. produziert werden“ (ebd.: 202).

In einer solchen Perspektive lässt sich Differenz allgemein als Unterscheidung verstehen, die aus „gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen“ (ebd.: 203) hervorgeht und sich binär zusammensetzt, aus einem als normal gesetzten Part und einem Gegenpart, der von der Normalvorstellung abweicht und damit z.B. als minderwertig betrachtet wird (vgl. Lutz/Wenning 2001: 13). Differenzlinien können sich u.a. auf sozio-ökonomische, körperliche und sozialräumliche Unterscheidungsmerkmale beziehen (vgl. ebd.: 21), wobei ihre Anzahl und ihre Bedeutung durchaus umstritten und erweiterbar ist (vgl. Budde 2017: 23). Deutlich wird dies u.a. in der Auseinandersetzung mit der Differenzkonstruktion im Unterricht, wo als Bezugspunkt oftmals die Differenzlinie *Leistung* herangezogen wird (vgl. Budde 2017, Sturm 2016).

Hirschauer (2014) thematisiert darüber hinaus in Anlehnung an den Doing Difference Ansatz nach West/Fenstermaker (1995), dass Differenzen in einer prozesshaften Perspektive auch in „Relativierung und Temporalität“ (Hirschauer 2014: 182) zu denken sind. Deshalb können Unterscheidungen getan oder eben auch nicht getan werden, sowie situationsspezifisch (nicht) relevant werden (ebd.). So kann bspw. die Differenzlinie Gender in einigen Unterrichtssituationen hochrelevant sein, in anderen weniger relevant besetzt sein.

Auf ein gewisses Dilemma von differenzreflexiven Ansätzen weisen verschiedene Autor*innen hin (u.a. Budde 2017, Sturm 2016, Mecheril/Klingler 2011, Walgenbach 2014). Differenz muss zunächst einmal wahrgenommen werden, um Benachteiligungen in den Fokus nehmen „zu können und beispielsweise die ‚Gleichbehandlung von Ungleichen‘ (Mecheril/Klingler 2011: 109) zu unterminieren. Budde (2017) antwortet auf diese „dialektisch-widersprüchliche Doppelstellung“ (ebd.: 54) im Kontext pädagogischen Handelns mit dem Wechsel von Dramatisierung (bewusstes Thematisieren) und Entdramatisierung (bewusstes Absehen) von Differenz. Hierfür eignet sich eine reflexiv-kritische Perspektive auf Differenzverhältnisse und Praktiken der Differenzbearbeitung (vgl. Messerschmidt 2016: 166ff.).

Der reflexive Ansatz im Umgang mit Differenzen umfasst die systematische Auseinandersetzung damit, in welchen Zusammenhängen der Einsatz für Differenz und Differenzpluralität Machtverhältnissen als Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse Vorschub leistet und sie bestätigt. Konkretisiert für Lehr-Lern-Zusammenhänge bezieht sich ein solches differenzreflexives Denken auf das „Zusammenspiel von gesellschaftlichen Differenzkategorien, Subjektivität und pädagogischen Praktiken“ (Budde/Hummrich 2015: 165).

In alltäglichen Praktiken auch im Hochschulbereich gilt dies in doppelter Weise: Zum einen gilt es Studierende für die Differenzproduktion in Schule und Unterricht und deren Einbettung in Machtverhältnisse zu sensibilisieren. Zum anderen unterliegen auch die hochschuldidaktischen Arrangements selbst den wirkmächtigen Prozessen der Differenzerzeugung und -bearbeitung. Wie lässt sich nun ein Zugang zu einer solchen differenzreflexiven Perspektive im Lehramtsstudium den Studierenden eröffnen?

2.2 Reflexion im Kontext der Hochschuldidaktik

Grundsätzlich kann Reflexion im Kontext der Lehrer*innenbildung als ein Beitrag zu Prozessen der individuellen Professionalisierung eingeordnet werden (u.a. Häcker 2017, Fraefel 2017). Trotz dieses Anspruchs ist der Begriff bis heute nicht eindeutig definiert, jedoch handelt es sich im Sinne Deweys um eine Form des Denkens (vgl. Häcker 2017). Im Kontext der Betrachtung von Differenz erhielt die Reflexion erneuten Zuspruch (u.a. Tervooren et al. 2018, Häcker/Walm 2015). Die hochschuldidaktische Rahmung für einen konzeptionellen Zugang zur Differenzreflexivität erfolgt an den Begriffen Inhalt sowie Reflexionsanlass und -prozess[3]:

Inhalte und Fokus der Differenzreflexion: Mit der differenzreflexiven Perspektive wird die Auseinandersetzung mit Prozessen der Differenzherstellung, -bearbeitung und -reflexion und deren Einbettung in Machtverhältnisse fokussiert. In Anlehnung an Fraefel (2017: 67ff.) kann formuliert werden, dass sich die Reflexion in einem ersten Modus auf ein konkretes Problem in der Praxis beziehen sollte (siehe nächster Abschnitt). Im zweiten Modus liegt der Schwerpunkt auf der Reflexion theoretischer Grundlagen, also das Spannungsverhältnis von Erfahrung und Wissensbeständen in den Blick nehmend. Damit würde sich ein konkreter Bezug auf machtkritische Differenzansätze, wie beispielsweise in Anlehnung an den Doing-Difference-Ansatz im Anschluss an West/Fenstermaker (1995), ergeben. Einen dritten Modus benennt Fraefel in der Reflexion in Bezug auf das eigene Selbst und schließlich in der Reflexion der Kontextbedingungen wie Gesellschaft, Politik und Institution. Damit wird eine Möglichkeit zur Differenzreflexivität insofern gegeben, als dass das eigene Involviertsein in die Konstruktion von Differenz in Verschränkung gesellschaftlicher und damit wirkmächtiger Strukturen in Unterrichtspraktiken hinterfragt werden kann. Gefördert wird damit ein Reflexionsmodus, der Perspektiven einer Verschränkung von individuellen, gesellschaftlichen und strukturellen Konsequenzen eröffnet und damit ein Hinterfragen der (Re)Produktion und Bearbeitung von Differenz eröffnet. Diese Verschränkung entspricht auch dem Ansatz der differenztheoretischen Betrachtung von Inklusion, die einer spezifischen Reflexion

3 Folgende Ausführungen nehmen Bezug auf die in dem Projekt DoProfiL gemeinsam entwickelten Designprinzipien.

unterliegt und stets mit „Selbst-, Struktur- und Theoriereflexionen“ (Dannenbeck/Dorrance 2009: o.S.) verbunden ist.

Reflexionsanlass und -prozess hochschuldidaktischer Formate: Mit Bezug zu Dewey und der Strukturierung von Fraefel (2017) braucht es einen Reflexionsanlass aus der für die Lehramtsstudierenden relevanten Praxis. Um eine Irritation und damit Anlass für Reflexionsprozesse zu erzeugen, sind Veranstaltungen vorteilhaft, die ein gemeinsames Zurückblicken auf Erfahrungen erlauben. Eingebracht werden können Videoaufnahmen oder Transkripte dokumentierter Interaktionen (vgl. Häcker/Walm 2015). Erzeugt wird damit eine hilfreiche Distanz, die den Möglichkeitsraum eröffnet, die oben benannten Verschränkungen von theoretischen, individuellen und strukturellen Bedingungen zu erfassen und (neu) zu ordnen und die damit einhergehenden Machtverhältnisse zu analysieren. Eingebettet sind solche Anlässe oftmals in als reflexionsorientiert geltende Formate, wie Fallarbeit, projektorientiertes Studium, forschendes Lernen oder Portfolioarbeit (vgl. Häcker/Walm 2015). Diesen und anderen Formaten ist dabei nicht nur der Blick zurück, sondern auch der in die Zukunft wichtig, denn insbesondere in der Auseinandersetzung mit Prozessen der Differenzherstellung in Unterricht wird diese Zukunftsausrichtung relevant, um neben den Analysen auch Einsichten und mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln, oder wie es Tervooren et al. (2018) formulieren, „um Gestaltungsmöglichkeiten inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts auszuloten“ (ebd.: 19).

3 Hochschuldidaktische Betrachtungen

Anschließend an diese theoretische Positionierung folgt nun ein Einblick in zwei exemplarische Seminarkonzeptionen. Diese schließen in ihrer Ausgestaltung an die zuvor eröffneten Ziele und Gestaltungsmerkmale einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung an, gelangen jedoch aufgrund ihrer inhaltlichen und disziplinären Schwerpunkte zu je eigenen Thematisierungen und Problematisierungen. Zunächst wird aus rehabilitationspädagogischer Perspektive eine theoretische Ausdifferenzierung der *Wendung aufs Subjekt* vorgenommen. Dann wird sowohl konzeptionell als auch auf Basis erster empirischer Analysen das Potential einer Variante videobasierter Fallarbeit innerhalb eines musikpädagogischen Seminars beleuchtet.

3.1 Reflexion als „*Wendung aufs Subjekt*“ – Machtkritische Betrachtungen als inhaltlicher Gegenstand

Im nun ersten Seminarbeispiel wird die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theoriebeständen im Kontext des Involviert-Seins in mögliche Privilegierung und Machtdynamiken fokussiert.

> “I urge each one of us here to reach down into that deep place of knowledge inside herself and touch that terror and loathing of any difference that lives there. See whose face it wears“ (Lorde 1999: o.S.).

Jenes Zitat der US-amerikanischen Schriftstellerin und Aktivistin Audre Lorde verweist auf den mitunter schmerzhaften Prozess in der Frage nach den Ursprüngen diskriminierender und menschenfeindlicher Dynamiken. Es gilt, die Schuld nicht in den diskriminierten Gruppen selbst zu suchen, sondern ganz bildlich gesprochen, in sich hineinzublicken, und eine Umkehr anzustreben. Dieses Konzept der *schmerzhaften Umkehr, bereits bekannt* in der Hellenistik unter dem Begriff der Erziehung (paideia), steht im engen Zusammenhang mit Lernprozessen: „Statt Wissen, Kompetenz und Progression bedeutet Lernen zunächst Einsicht in das Nicht-Wissen, in dessen Folge eine Umwendung und Umkehr erlitten wird“ (Brinkmann 2012: 307). Bildung und Erziehung sind in diesem Zusammenhang als transitiv und reflexiv zu verstehen (Sesink 2000). In Bezug auf Studierende bedeutet das die Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrem *für sicher Geglaubtem*. Diese besondere anspruchsvolle Herausforderung lässt sich mit einem weiteren theoretischen Bezugspunkt, dem Konzept der Resonanz nach Hartmut Rosa, nochmals vertiefen (Rosa 2016a). Resonanz ist ein Ansatz, der im Gegensatz zur Beziehungslosigkeit steht, was im universitären Kontext im schlimmsten Fall bedeutet, dass Studierende von nichts mehr berührt werden, weder von Kommiliton*innen oder Lehrenden, noch vom Lerninhalt. Resonanz hingegen führt dazu, dass ein Stoff wirklich verinnerlicht wird und etwas im Menschen verändert, so Rosa. Die Grundsätzlichkeit dieses Prozesses illustriert sich an folgender Aussage Rosas: „Ich glaube, Studieren gelingt nur dort, wo es gelingt, Resonanzverhältnisse aufzubauen. Da steht in gewisser Weise auch das Ich auf dem Spiel. Sich auf Resonanzverhältnisse einzulassen, bedeutet immer auch, sich selbst verletzbar zu machen“ (Rosa 2016b: 2). Rosa fordert, dass Universitäten (wieder) Orte der Kontemplation und Reflexion würden, denn letzteres betrachtet er sogar als konstituierendes Moment menschlicher Existenz: „Menschliche Lebensformen kennzeichnen sich auch dadurch, dass sie sich reflexiv weiterentwickeln, durch die Art und Weise, wie sie sich selbst interpretieren und verstehen“ (Rosa 2016b: 2). Dieses Konzept ermöglicht den theoretischen Zugriff auf besondere Weise und macht deutlich, wie notwendig differenzreflexive Ansätze in der universitären Ausbildung von Lehrer*innen sind.

Im hier exemplarisch beschriebenen Seminar, das im Studium des Lehramts für sonderpädagogische Förderung verortet ist und hauptsächlich von fortgeschrittenen Masterstudierenden besucht wird, wird diese skizzierte Art der Reflexion adressiert, die mit Adorno als „*Wendung aufs Subjekt*“ verstanden werden kann. Adorno, der „die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, [als] die allererste an Erziehung“ (Adorno 2012: 125) forderte, konstatierte, dass Auschwitz immer wieder passieren könne, weil die Bedingungen (in den Menschen) blieben. Dem Mechanismus, den Hass nach außen zu richten auf andere Menschen zu projizieren, ließe sich nur durch *kritische Selbstreflexion* entgegentreten. Als Vertreter der kritischen Theorie ist der Zugriff Adornos heute aktueller denn je nutzbar zu machen, um Differenzreflexivität erlernbar zu machen. So forderte er allgemeine Aufklärung, sowohl in der Kindeserziehung, als auch gesamtgesellschaftlich, um zu verhindern, dass Menschen sich blind in Kollektive einordnen und sich damit als selbstbestimmte Wesen quasi auslöschen, denn das befördere die Bereitschaft, auch andere als amorphe Masse zu betrachten (ebd.: 127). Diese Dynamiken sind auch aus der frühen Vorurteilsforschung bekannt, die die gruppenbasierten Funktionen von Vorurteilen betonen, Ingroup (die eigene Gruppe) und Outgroup (andere Gruppen) als identitätsstiftend zu konstituieren und stabilisieren (Dovidio et al. 2011).

Differenzreflexion wird in diesem Seminar verstanden als *Wendung aufs Subjekt* der Diskriminierungsdynamiken und damit die Reflexion der eigenen (machtvollen) Position innerhalb von exkludierenden Prozessen. Dabei wird ein machtkritischer Differenzbegriff angelegt, wie er auch aus der Critical Whiteness bekannt ist.

Critical Whiteness, vereinzelt auch Critical Whiteness Studies, stellt dabei weniger Theorie als mehr aktivistische Strömung dar, innerhalb derer weiße Feministinnen begannen, ihr Weißsein zu reflektieren, um den intersektionalen Dynamiken gerecht zu werden. Dabei geht es mitnichten um eine Dichotomie von Schwarz und Weiß, sondern um die Aufarbeitung von Dominanzdiskursen und Dominanzkultur. Die Analyserichtung entstand aus dem Bestreben heraus, den asymmetrisch ausgerichteten Fokus von den Objekten der Herrschaft weg zu den Subjekten zu lenken (Arndt 2006: 13). Ein klassisches Phänomen, das im Zusammenhang mit Weißsein auftritt und das ein Beispiel für einen Reflexionsanlass im beschriebenen Seminar ist, ist die sogenannte Color Blindness. Es meint die Mechanismen von Verleugnung und Abwehr Weißer Personen betreffend ihrer Rolle innerhalb rassischer und rassistischer Ideologien und ist wie kaum etwas anderes Ausdruck der Unsichtbarkeit von Weißsein (Hirsbrunner 2012: 104). Die damit verbunden Diskriminierungsdynamiken zu leugnen, hieße „einen bereits diskreditierten Unterschied anzuerkennen" (Morrison 1992: 30f.). Als weitere konkrete Reflexionsanlässe dienen Situationen aus dem (schulischen) Alltag und aktuelle mediale und gesellschaftliche Diskurse, die in Form von Zeitungsmeldungen oder Ausschnitten aus Dokumentarfilmen oder auch viralen Videos Eingang in das Seminar finden. Als Grundlage und Rahmen dienen theoretische Texte aus Soziologie, Philosophie und Disability Studies, die vorbereitend von den Studierenden gelesen werden. Im Schutz der *Fiktionalität*, durch die Texte ist es möglich, über sich zu sprechen, ohne über sich sprechen zu müssen, was Barrieren abbaut und den üblichen Abwehrmechanismen bedingt vorbeugen kann. Gleichzeitig stellen die Texte einen gewissen normativen Bezugsrahmen her, innerhalb dem wissenschaftlich argumentiert werden kann. Ziel der Auseinandersetzungen ist es, sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden, die eigene Identität *markiert* zu sehen und Unterschiede anzuerkennen, statt über sie hinwegzusehen. Eine große Herausforderung dieses Ansatzes ist jedoch, dass diese Art der Reflexivität nicht zu *verordnen* ist, weil es ein Mindestmaß an Bereitschaft im Subjekt voraussetzt, sich mit den eigenen Privilegien zu befassen. Geht man zu wenig sensibel vor, wird lediglich Ablehnung die Reaktion sein.

3.2 *Doing Difference* und *doing pedagogy* als Gegenstand und Praxis videobasierter Fallarbeit

Wie notwendig eine Wendung hin zur Ebene der Hochschule und ein empirischer Blick in die Praxis differenzreflexiver Seminare ist, zeigt der folgende Einblick in das Seminarformat *Analytical Short Film zu inklusivem Musikunterricht*, welches im Fach Musikpädagogik konzipiert wurde. So geben erste qualitative Analysen des Seminarvollzugs Hinweise auf mögliche Potentiale des Formats, verweisen jedoch auch auf die Bedeutung von normativen Orientierungen und Rahmungen für die Ausgestaltung reflexions-orientierter Formate und differenzieren somit die Anforderungsstruktur entsprechender Seminare aus.

3.2.1 Analytical Shortfilm als Reflexionsanlass für eine konstruktivistische Perspektive auf Unterricht und Differenz

Während das zuvor beschriebene Seminar den Blick vor allem auf soziale Ungleichheitskategorien auf der Makro-Ebene richtet und die eigene Beteiligung an Diskriminierungsdynamiken gesamtgesellschaftlich reflektiert, wird mit dem Format *Analytical Short Films zu inklusivem Musikunterricht* nun eine Seminarkonzeption präsentiert, die sich hinsichtlich der formulierten Ansprüche einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung auf der Mikro-Ebene verortet. So kann der Methode vor allem das Potential zugesprochen werden, für die Annahme einer sozialen, interaktionsbezogenen Hervorbringung von Bedeutung zu sensibilisieren und den Studierenden somit die konstruktivistische Perspektive als solche erfahrbar zu machen.

Als Variante videobasierter Fallarbeit wurde die Methode des Analytical Short Films (ASF) von Wallbaum und Prantl (Wallbaum 2018, Prantl/Wallbaum 2017) entwickelt und im vorliegenden Seminar auf den Gegenstand des inklusiven Musikunterrichts übertragen. Die Grundidee besteht darin, dass Studierende eine Unterrichtsstunde unter einer spezifischen Fragestellung zu einem sogenannten Analytical Short Film[4] zusammenschneiden. Diesen begreifen die Autoren als „Medium“ (Prantl/Wallbaum 2017: 290), das die subjektiven Perspektiven der Studierenden auf eine Unterrichtsstunde zum Ausdruck bringen kann und sie dazu anregt, sich ihrer „eigenen fundamentalen Annahmen“ (ebd.: 291) bewusst zu werden.

Übertragen auf differenzbezogene Seminare ist davon auszugehen, dass ein Zusammenschnitt zu der Frage, was inklusiven Musikunterricht ausmacht, normative Setzungen sowie damit verbundene Zielvorstellungen von inklusivem Musikunterricht einer systematischen, theoriegeleiteten Analyse zugänglich machen kann. Zum Reflexionsanlass wird dabei vor allem die Gegenüberstellung der einzelnen Filme. So ist davon auszugehen, dass durch die Konfrontation unterschiedlicher, in den Filmen eingeschriebener Perspektiven *sichtbar* gemacht wird, dass es überhaupt unterschiedliche Perspektiven auf dieselben Personen, Situationen etc. gibt und sich diese u.a. hinsichtlich des selektiven Fokus sowie vor dem Hintergrund der eigenen Normen und Erfahrungen konstituieren.

Aufgrund der fachdidaktischen Ausrichtung des Seminars erscheint es dabei nicht nur relevant, Zuschreibungen und Merkmale von Schüler*innen als Konstruktion zu begreifen. Stattdessen gilt es auch, eine konstruktivistische Perspektive auf Qualitätsmerkmale von Unterricht zu eröffnen und Studierende für die Widersprüchlichkeit, Komplexität und Ungewissheit von (Musik-)Unterricht zu sensibilisieren.

---

4 Unter einem Short Film (SF) definieren die Autoren „eine Videosequenz von 2–3 Minuten Dauer, die Ausschnitte einer (idealerweise mehrperspektivisch) gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunde darstellt. Dieser SF gehört notwendig mit einem Text zusammen (CI), der die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet“ (Prantl/Wallbaum 2017: 290).

3.2.2 Einblick in den Vollzug der Interaktion: Einwicklung von Lesarten und Suche nach Referenzen

Bezugnehmend auf erste empirische Einblicke in das Seminar, soll im Folgenden diskutiert werden, inwiefern die Ausgestaltung des Seminars an entsprechenden Zielen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung ansetzt[5].

Eröffnung unterschiedlicher Lesarten auf Unterricht: Bereits der Blick auf die im Seminar entstandenen *Short films* zeigt anschaulich, wie unterschiedlich dieselbe Unterrichtsstunde von Studierenden konzeptualisiert werden kann. Ausgangspunkt ihrer Arbeit war die Videoaufnahme eines Musikunterrichts, in der ein Lehrer mit Schüler*innen eine Geschichte auf Orff-Instrumenten im Plenum verklanglicht. Zu dieser Stunde entwickelte nun eine Gruppe einen ASF, der unter dem Titel *„Musikalische Achtsamkeit"* vor allem Musiziersituationen zeigte und diese mit einer von allen Schüler*innen gleichermaßen ausgehenden „*Ruhe*" sowie mit einem gemeinsamen „*Spannungsaufbau der Musik*" während der Gruppenimprovisation begründet. Alle Schüler*innen erschienen ihnen „*einbezogen*" und angehalten, „*aufeinander zu achten*". Demgegenüber fokussierte eine andere Gruppe unter dem Titel „*Schrei nach Aufmerksamkeit*" lediglich einen einzelnen Schüler. Szenen des Zusammenschnitts dokumentierten ausschließlich Situationen seines Nicht-Involviert-Seins und präsentieren ihn als „*übergangenen*" Schüler insbesondere im Klassengespräch.

Bereits die Gegenüberstellung dieser beiden ASFs wird zum potentiellen Reflexionsanlass. So eröffnet sie eine Thematisierung des selektiven Blicks (Fokussierung auf Gesprächsführung und allgemeindidaktischen Qualitätsmerkmalen sowie auf Musikpraxis und Merkmalen musikalischer Involviertheit). Zudem liefert sie Anknüpfungspunkte für Theoriebezüge wie etwa die unterschiedliche Deutung von Unterricht als Angebotsstruktur der Lehrenden oder als fachbezogene Interaktion (Kranefeld 2017).

Die Vermutung, dass gerade die Konfrontation dieser Filme ein besonderes Potential birgt, bestätigt der Blick in die Interaktionen innerhalb des Seminars[6]. Auf die Frage, welche Schlussfolgerungen und weiterführenden Fragen sich für sie aus der Gegenüberstellung der ASFs ergeben, äußern sich die Studierenden u.a. folgendermaßen:

> „Das fand ich vor allem nochmal spannend, wie man äh, ja, so viele verschiedene, äh, ja, Einblicke in ein Video bekommen kann, einfach nur weil sich der Fokus ändert."

5 Forschungsarbeiten zum ASF finden sich etwa bei Prantl/Wallbaum (2017).

6 An dieser Stelle wird auf einzelfallbezogene Ergebnisse des Teilprojekts Musik *Fallarbeit mit Studierenden zu inklusivem Musikunterricht* (Projektleitung: Prof. Dr. Ulrike Kranefeld) Bezug genommen. Das Projekt beleuchtet u.a., wie sich Interaktionsprozesse innerhalb der konzipierten Seminare vollziehen und auf welche Perspektiven und Haltungen zu inklusivem Musikunterricht seitens der Studierenden sie verweisen. Dazu werden in vier Seminardurchläufen ausgewählte Seminardiskussionen (u.a. die Diskussionen im Anschluss an die Präsentation der ASFs) als spezifische Gelenkstellen mit Audiogeräten aufgezeichnet, transkribiert und mittels Kodiertechniken der Grounded Theory Methodology (Glaser/Straus 1998) sowie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) ausgewertet.

> „Man @steigert sich ja dann so rein in dieses@, ist alles schlecht und ähm ja, dass es eigentlich gar nicht so schlecht war, wie man das dann in der eigenen Perspektive sieht. Das halt so auch Perspektiven eröffnet werden."

Was die Studierenden hier – zumindest auf expliziter Ebene – als ihre Erkenntnisse formulieren, schließt an die Ziele einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung an. So scheinen sie in der Auseinandersetzung mit den Kurzfilmen dafür sensibilisiert, dass eine Beobachtung sowie ihre Bewertung stets in Abhängigkeit zum gewählten Fokus stehen. Auch verbalisieren sie, dass sie ihre zuvor eingenommene Perspektive vor diesem Hintergrund in Frage stellen und in Distanz zu ihrem vorläufigen normativen Urteil zum Video gehen.

Wunsch nach Verortung der Lesarten: Darauf, dass die Aussagekraft und Bedeutung der Lesartenbildung innerhalb eines hochschuldidaktischen Settings für die Studierenden begrenzt ist, verweist der weitere Verlauf der Diskussion. So formulieren die Studierenden im direkten Anschluss: „*eigentlich bleibt ja immer noch die Frage, was denn jetzt gut war*". Sichtbar wird an dieser Stelle, dass die Studierenden angesichts der zuvor eröffneten Perspektivenvielfalt zwar ihre *eigene* Perspektive in Frage stellen, gleichzeitig scheint für sie jedoch der Wunsch nach Eindeutigkeit und Einordnung ihrer Lesarten durch eine Instanz zu bestehen. Dies unterstreicht auch der folgende Satz, in dem sie die Neutralität der Seminarleitung, die sie implizit als eine solche Deutungsinstanz adressieren, problematisieren: „*unser Seminar war ja sehr offen und neutral, sag ich mal, gestaltet, also da war ja keine, ähm, ja keine Richtung zu verspüren, ob wir jetzt den Unterricht gut oder schlecht oder an welch- also wie Sie den jetzt verorten*". Implizit kommt an dieser Stelle zudem zum Ausdruck, dass sie hochschuldidaktische Seminare als Formate deuten, die solche „Verortungen" leisten sollten.

Suche nach Referenzen: Wem die Studierenden nun eine solche Verortung und damit die Deutungsmacht über ihre Interpretationen innerhalb des universitären Seminars zusprechen, kommt interessanterweise im anschließenden Interaktionsverlauf zum Ausdruck.

> Nw: Vielleicht auch was ´ne Sonderpädagogin mal dazu sagen würde oder ein Sonderpädagoge.
>
> SL: ˪Ja-
>
> Nw: Eine andere Schulform. Nicht nur Theoretiker.
>
> Studierende: @(.)@

So verweist dieses Beispiel etwa auf eine entsprechende Anerkennung einer *sonderpädagogischen Lesart der Situation* sowie einer *Perspektive der Praktik als Gegenbild* einer theoriebasierten Auseinandersetzung.

Konfrontiert man auch diese Beobachtungen mit den Ansprüchen einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung, differenziert sich das Potential des ASFs als Reflexionsanlass aus. Zum einen benennen und unterscheiden die Studierenden unterschiedliche Perspektiven – hier im Beispiel professionsspezifische, schulformspezifische und theoretische – auf das Ma-

terial. Dies verweist auf die Wahrnehmung einer Perspektivgebundenheit. Gleichzeitig deutet sich jedoch an, dass die Studierenden die Möglichkeit einer eindeutigen Einordnung in ‚gut' oder ‚schlecht' einfordern und eine Priorisierung bestimmter Perspektiven vornehmen.

3.2.3 Analyse von Seminardiskussionen als Gegenstand von Seminaren

Hinsichtlich des Ziels einer Weiterentwicklung des Seminars verweisen die Beobachtungen somit auf mögliche Vertiefungen. So könnte – mit Bezug auf dieses Beispiel – etwa der professionsgeprägte Blick einer Sonderpädagogin ebenfalls als ein durch spezifische Ziele und Perspektiven gerahmter Blick analysiert werden, oder auch die Zuschreibung von Einzelnen als Repräsentant*in *der* Sonderpädagogik oder vor allem auch *der* Praxis diskutiert werden (vgl. Kunze et al. 2014).

Die Beobachtungen veranschaulichen dabei einmal mehr, dass Fallarbeit nicht nur als „neutrales *Tool*" (Reichertz 2014: 25, Herv. i. O.), sondern als „soziale Praxis" (ebd.) begriffen werden muss, in welcher spezifische Rahmungen und Orientierungen der Akteure von Bedeutung sind. Angesichts eines auf Professionalisierung ausgerichteten Kontextes ergibt sich somit als spezifische Anforderungsstruktur differenzreflexiver Seminare auch diese Vollzugsmechanismen universitärer Praxis einer Reflexion zugänglich zu machen, etwa, indem – wie Reichertz vorschlägt – die Fallarbeit selbst zum Gegenstand gemacht wird.

> „Eine Lehrerbildung, die den Beteiligten bewusst und somit verfügbar machen will, zu was sie explizit und implizit Lehrer, also die Bildner der Kinder, bildet, braucht ohne Zweifel Fallanalysen. Aber sie braucht nicht nur Fallanalysen von Unterricht, sondern auch und vor allem Fallanalysen von Fallanalysen. Das Verstehen solcher Fallanalysen zeigt dann auch, was in der Schule der Fall ist. Und das kann nur hilfreich sein" (Reichertz 2014: 33).

4 Hochschuldidaktische Spannungsverhältnisse als vorläufige Perspektiven einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung

Die Ausführungen verweisen zunächst auf die Notwendigkeit einer je disziplin- wie domänenspezifischen Klärung der Wissens- und Theoriebestände zur Differenzkonstruktion. Denn hier liegen die Potentiale der oftmals geforderten Zusammenführung der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, sowie Bildungs- und Rehabilitationswissenschaften resp. Sozialer Arbeit noch brach.

Einhergehend mit der hier aufgegriffenen differenzreflexiven Herangehensweise können vorläufig zwei hochschuldidaktische Spannungsverhältnisse aufgegriffen werden, deren Bestehen als prinzipiell unauflösbar zu verstehen sind oder besser, deren stete Neuaushandlung geradezu notwendig ist für die Entfaltung des (selbst)kritischen Potentials.

Ein erstes Spannungsverhältnis zeigt sich in der Involviertheit in (De)Konstruktionen von Differenz und der Kritik am Selbst im Kontext eigener Machtverflechtungen, die es zu reflektieren gilt, sowie die notwendige kritische Analyse gesellschaftspolitischer Verhältnisse. Die hier formulierte hochschuldidaktische Perspektive verweist auf die Herausforderung der

Weiterentwicklung der Gestaltung hochschuldidaktischer Praktiken, aufgrund der damit einhergehenden Erschütterungen von Gewissheiten auf Seiten der Studierenden.

Ein zweites Spannungsverhältnis bezieht sich auf die Hochschullehrenden und ihre Lehrpraxis selbst. Die Hochschule bzw. die hochschuldidaktische Praxis sowie die darin handelnden Menschen sind ebenso der Differenzkonstruktion und -bearbeitung und den einflussnehmenden Machtverhältnissen unterlegen, was eine bisher wenig betrachtete Perspektive ist.

Neben diesen vorläufigen Perspektiven werden jedoch im größeren Maße *empirische Desiderate* offensichtlich. Es bedarf einer weiteren hochschuldidaktischen Forschung und Entwicklung in diesem Kontext, wie sie bspw. im Kontext der differenztheoretischen Betrachtung von Inklusion bereits begonnen wurden bzw. in verschiedenen Forschungsprojekten der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung angestoßen wurde. Keinesfalls darf sie aber auf das Schlagwort Inklusion beschränkt bleiben, vielmehr versteht sich eine Differenzreflexivität auf den Umgang mit Differenz per se. Empirie ist darüber hinaus notwendig, da – wie bereits im Diskurs der reflexiven Lehrer*innenbildung aufgezeigt – auch in dem hier beanspruchten Format der differenzreflexiven Herangehensweise die Gefahr übertriebener Hoffnungen (vgl. Häcker 2017: 37) differenzreflexiver Ansätze besteht: also eine Überbeanspruchung des erhofften Zusammenhangs reflexionsorientierter Lehr-Lernformate einerseits und Differenzreflexivität als Zielperspektive andererseits.

Und vor allem sollte die hier dargestellte Perspektive nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine solche Art von machtkritischer Differenzreflexivität nicht ohne eine weitere organisationale, strukturelle und gesellschaftspolitische Reflexion in den Bildungsinstitutionen auskommen kann. Eine rein individualistisch, isolierte Betrachtungsweise würde diesen Anspruch konterkarieren.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2012): Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-135.

Arndt, Susan (2006): The Racial Turn. Kolonialismus, weiße Mythen und Critical Whiteness Studies. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Sunna (Hrsg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 11-26.

Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Schöningh.

Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60, 2, S. 165-175.

Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13-26.

Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion, 3, 2. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161 [Zugriff: 02.03.2017].

Dovidio, John F./Hewstone, Miles/Glick, Peter/Esses, Victoria M. (2011): Prejudice, Stereotyping and Discrimination. Theoretical and Empirical Overview. In: Dovidio, John F./Hewstone, Miles/Glick, Peter/Esses, Victoria M. (Eds.): The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, pp. 3-19.

Fraefel, Urban (2017): Wo ist das Problem? Kernideen des amerikanischen Reflexionsdiskurses. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 56-73.

Häcker, Thomas/Walm, Maik (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven“ Zeiten. In: Erziehungswissenschaft, 26, 51, S. 81-89.

Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 21-45.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich (9., überarb. und erw. Auflage).

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

Hirsbrunner, Stefanie (2012): Sorry about colonialism. Weiße Helden in kontemporären Hollywoodfilmen. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43, 3, S. 170-191.

Kranefeld, Ulrike (2017): Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In: Schulten, Maria L./Lothwesen, Kai (Hrsg.): Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung. Münster: LIT, S. 27-54.

Kunze, Katharina/Dzengel, Jessica/Wernet, Andreas (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung. Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-58.

Lorde, Audre (1999): The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House. In: R. Lewis, Reina/Mills, Sara (Eds.): Feminist Postcolonial Theory. A Reader. Routledge: London.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24.

Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2011): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz. Bielefeld: transcript, S. 83-116.

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2011): Differenz. In: Oelkers, Jürgen/Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/ Larcher, Sabina (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 194-208.

Messerschmidt, Astrid (2016): Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 166-180.

Morrison, Toni (1992): Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prantl, Daniel/Wallbaum, Christopher (2017): Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: Cvetko, Alexander J./Rolle, Christian (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster/New York: Waxmann, S. 289-308.

Reichertz, Jo (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-36.

Rosa, Hartmut (2016a): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2016b): Der Panzer auf der Brust der Studenten. In: ZEIT Campus, 23.05.2016 (Online-Ausgabe). http://www.zeit.de/campus/2016-05/hartmut-rosa-soziologe-studium-entschleunigung-resonanz-bologna-reform. [Zugriff: 19.02.2019].

Sesink, Werner (2000): Transitiver, intransitiver und reflexiver Bildungsbegriff. https://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Bildungsbegriff_Sesink_2000.pdf.[Zugriff:19.02. 2019].

Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München/Basel: Ernst Reinhardt (2. Aufl.).

Tervooren, Anja/Rabenstein, Kerstin/Gottuck, Susanne/Laubner, Marian (2018): Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion (mit Kerstin Rabenstein, Susanne Gottuck, Marian Laubner). In: BMBF (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin: BMBF, S. 11-21.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Wallbaum, Christopher (Ed.) (2018): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim u.a.: Georg Olms.

West, Candance/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society, 9, pp. 8-37.

Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi

Inklusion und Exklusion im Fachunterricht

Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1

1 Einleitung

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird häufig, wenn es um Fragen zur Inklusion geht, auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006/2008) rekurriert, deren Ratifizierung den flächendeckenden Reformbemühungen v.a. innerhalb des Schulsystems vorausging. Auch die Schweiz, wo die hier zu präsentierende Studie angesiedelt ist, zählt zu den Ländern, die diese Konvention ratifiziert haben. Allerdings nehmen dort vergleichbare Reformen weniger auf dieses Abkommen Bezug als vielmehr auf das Behindertengleichstellungsgesetz aus dem Jahr 2002, dem das interkantonale Sonderpädagogik-Konkordat (vgl. EDK 2007) folgte, das für die öffentliche Schule formulierte, integrative separativen Lösungen vorzuziehen. Zugleich werden die Bildungsreformen, ähnlich den marktwirtschaftlich geprägten Entwicklungen in Deutschland (vgl. Herz 2010: 31), *innerhalb* der bestehenden, hierarchisch nach Selektions- und Leistungsprinzipien gegliederten kantonalen Schulsystemen umgesetzt. Das damit verbundene Spannungsverhältnis stellt die schulische Praxis vor besondere Herausforderungen. Hier setzt unsere, vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Studie[1] an und untersucht, *wie Leistungsdifferenzen in, dem Anspruch nach, inklusiven und – nach Leistungskriterien – exklusiven Schulformen hergestellt und bearbeitet werden.* Dabei beziehen wir uns auf den Fachunterricht der Sekundarstufe 1, für den gerade im Bereich inklusiver Schulformen ein hoher Forschungsbedarf besteht (vgl. Preuss-Lausitz 2014).

Der vorliegende Beitrag wird zentrale Ergebnisse dieser Studie präsentieren, Ergebnisse, die sich als dynamische Relationen sozialer Prozesse von Inklusion und Exklusion in den von

---

1 Vgl. Wagner-Willi et al. 2018; mit der Studie verbunden sind zwei Dissertationsprojekte (vgl. Elseberg et al. 2016).

uns untersuchten Schulformen begreifen lassen. Zunächst werden wir kurz das Forschungsdesign (Kap. 2) präsentieren, um dann die entwickelten Analysekategorien und rekonstruierten Ergebnisse zur Basistypik, also der spezifischen Typik, die sich über alle Fälle des Samples hinweg zeigt (zum Begriff: Bohnsack 2013: 253), kurz zu umreißen (Kap. 3). Dem folgt die empirisch gestützte vergleichende Darstellung ausgewählter Ergebnisse zu den expliziten und/oder impliziten Formen der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Resümee, das die Relationen von Prozessen der Inklusion und Exklusion im Kontext von Leistungsdifferenzen diskutiert.

2 Zum Forschungsdesign

Im Kontext von Schule und Unterricht sind Leistungskonstruktionen als zentraler Kern „pädagogischer Differenzordnung“ herausgearbeitet worden (Rabenstein et al. 2013). Luhmann (2002) verweist darauf, dass Leistung als Konstrukt „erst im Beurteilungsprozess erzeugt“ wird. Leistungskonstruktionen unterwerfen die Schüler*innen einer vergleichenden Zuordnung i.S. von „besser/schlechter“ (Luhmann 2002: 64).

In der Inklusionspädagogik wird Inklusion in Schule und Unterricht als Überwindung von Marginalisierung und Behinderung von Bildungsprozessen, die in der Konstruktion sozialer Differenzen gründen (vgl. Ainscow 2008: 241), verstanden. Tervooren (2000: 317) betrachtet Behinderung „als sozial hergestellten Prozess“, „(...) in dem Normalität und Behinderung Teile des gleichen Systems darstellen und stets aufeinander angewiesen sind“. Wir schließen an diese Überlegungen an und begreifen schulische und unterrichtliche Inklusion ebenso wie Exklusion als sozial hergestellte, d.h. in Interaktionen und sozialer Praxis fundierte Prozesse. Inklusions- und Exklusionsprozesse stehen zudem in einer Wechselwirkung, in einem relationalen Verhältnis zueinander.

Ein solches relationales Begriffsverständnis können wir mit der von Ralf Bohnsack (2017) in Anschluss an Karl Mannheim (1980) entwickelten Praxeologischen Wissenssoziologie weiter differenzieren: Wir beziehen uns hier auf die Unterscheidung des konjunktiven und des kommunikativen Wissens. Letzteres umfasst explizite Formen der Inklusion und der Exklusion, z.B. die Konzeption einer ‚inklusiven’ Schule oder der formale Ausschluss eines Schülers aus einer Schule. Mit diesen sind explizite Differenzkonstruktionen, wie z.B. die formale Zuschreibung eines ‚besonderen’ Bildungsbedarfs verbunden. Von dieser kommunikativen Ebene unterscheiden wir handlungspraktische, in konjunktiven Erfahrungen fundierte Formen der Exklusion und der Inklusion, z.B. den habituellen Ausschluss spezifischer Schüler*innen aus einem Unterrichtsgespräch. Differenzen und damit korrespondierende Formen der Inklusion und Exklusion entstehen in, häufig kontinuierlichen, sozialen Prozessen bzw. interaktiven Praktiken. Diese liegen im Zentrum unseres Erkenntnisinteresses.

Gemäß Nohl (2007: 69f.) entsteht dort, wo in Organisationen Menschen mit ihren unterschiedlichen milieuspezifischen Erfahrungen eine gemeinsame Praxis in Bezug auf Regeln und Rollen hervorbringen, ein geteiltes „Organisationsmilieu“. Mit Blick auf den konkreten, schulform- und fachspezifischen Unterricht bezeichnen wir ein solches, durch die gemeinsame Praxis und geteilte Orientierungen getragenes Milieu als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi/Sturm 2012). Unterrichtsmilieus sind *performativ*, d.h., sie entfalten sich interaktiv und räumlich-szenisch im Zusammenspiel von Körper und Sprache, Bewegung, Expressivität

und Materialität (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). In ihnen werden auf eine je spezifische Weise Leistungsdifferenzen hervorgebracht und bearbeitet.

Vor diesem theoretischen Hintergrund gingen wir in der Studie folgenden Fragen nach: *Wie werden in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Leistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet und welche Prozesse der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von Schüler*innen gehen damit einher?*

Die Auswahl der Fälle folgte dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit" (Bohnsack 2014: 39), also dem Fallvergleich der Unterrichtsmilieus. Dabei bezogen wir uns auf die Dimensionen Schulform und Fachkulturen. In Bezug auf die Schulform verglichen wir, dem Anspruch nach, integrative[2] Schulen der Sekundarstufe I mit einer Schülerschaft, die unterschiedlichen Leistungsniveaus zugeordnet werden, und Gymnasien, die sog. Leistungsstarke adressieren. In unsere Erhebung bezogen wir je Schulform zwei Klassen ein. Hinsichtlich der zweiten Suchstrategie, verglichen wir den Deutsch- mit dem Mathematikunterricht. Dabei interessierte uns, inwiefern die unterrichtlichen Fachkulturen die Differenzbearbeitung/-konstruktion mit prägen.

Im Zentrum des Projekts standen Videoaufzeichnungen des Fachunterrichts mit zwei Kameras, deren Perspektiven einander in Bezug auf die am Unterricht Beteiligten und deren Interaktionen ergänzten. In allen Klassen wurden die Videografien aus einer Unterrichtseinheit der einbezogenen Fächer erstellt und Situationen der expliziten Leistungsbewertung einbezogen. Daneben erhoben wir Interviews mit den Lehrpersonen und Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen zu ihren Erfahrungen im Unterricht. Das Material werteten wir mit der Dokumentarischen Methode aus (vgl. Bohnsack 2017, Fritzsche/Wagner-Willi 2015, Nohl 2012).

3 Analysekategorien und Basistypik

Mit Hilfe der Komparativen Analyse der Videosequenzen aus den acht Unterrichtseinheiten (je vier in Deutsch und Mathematik) der vier Schulen und dem Vergleich mit den Ergebnissen zu den ergänzenden Interviews mit den Lehrpersonen und den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen konnten in Bezug auf die Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen fünf zentrale Kategorien rekonstruiert werden, die sich in der Praxis überlagern, hier jedoch analytisch getrennt werden (vgl. Wagner-Willi et al. 2018): *Differenzen*, die im Verhältnis zur Leistung stehen, z.B. entlang der Nicht-/Erfüllung von Leistungserwartungen oder der Nicht-/Zuschreibung von „besonderem Bildungsbedarf"; *Normen und Erwartungen* beschreiben den herangezogenen Maßstab, anhand dessen Differenzen relevant werden, wie z.B. die Ergebnisorientierung bei der Aufgabenbearbeitung. Die *Unterrichtsorganisation* bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung, wie die unterrichtlichen Methoden oder Sozialformen, z.B. die Wochenplanarbeit. Die Kategorie der *pädagogischen Bearbeitung der Leistungsdifferenzen* umfasst die auf Leistungsdifferenzen gerichtete interaktive Praxis von Lehrpersonen, z.B. Formen der Adressierung der Schüler*innen oder der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen. Die *Bearbeitung durch die Schüler*innen* beschreibt die Praktiken

2 Im untersuchten Feld wird offiziell der Begriff der Integration verwendet.

der Peers, z.B. die (solidarische) Distanzierung gegenüber den Differenzkonstruktionen der Lehrpersonen.

Als zentrales Ergebnis der Studie kann i.S. der *Basistypik* festgehalten werden, dass Leistung und *Leistungsdifferenzen* entlang binärer, hierarchisierender Unterscheidungen (z.B. stark/schwach) die primäre Rahmung der Unterrichtsmilieus bilden, und damit als Orientierungen der unterrichtlichen Praxis zugrunde liegen. Diese Unterscheidungen zeigten sich sowohl in expliziten als auch in impliziten Praxisformen über die verglichenen Unterrichtsfächer und Schulformen hinweg (vgl. Wagener/Wagner-Willi 2017). Weitere Differenzdimensionen, wie z.B. Peerkultur und Geschlecht, werden von der primären Rahmung überlagert (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2015). Leistungsdifferenzen werden zudem wesentlich expliziter in Phasen des Abschlusses und der Bewertung als in anderen Phasen einer Unterrichtseinheit (vgl. Sturm 2016).

In Bezug auf die leistungsbezogenen *Erwartungen und Normen* zeichnen sich die Unterrichtsmilieus fallübergreifend durch die Struktur einer tendenziell geschlossenen Ergebnisorientierung mit vordefinierten Lösungen aus – in Vernachlässigung offenerer Formen des Anschließens an individuelle bzw. kollektive Verstehensprozesse.

Hinsichtlich der *pädagogischen Bearbeitung* von Leistung dominiert über alle Fälle hinweg in Bezug auf nicht erfüllte Leistungserwartungen der Handlungsmodus der Delegation (an andere Professionelle, andere Schüler*innen und/oder außerunterrichtliche Lehr-Lern-Arrangements). Dabei ist die Delegation sowohl mit einer personenbezogenen Zuschreibung von Leistungsschwäche verbunden als auch an dem Ziel der Kompensation der Nichterfüllung von Leistungserwartungen orientiert, mit dem ein ‚ungestörtes Weitermachen' im Unterrichtsverlauf einhergeht.

Für die *Bearbeitung von Leistungsdifferenzen durch die Schüler*innen* konnte fallübergreifend eine Orientierung an der binären, hierarchisierenden Unterscheidung von Leistung rekonstruiert werden. Diese dient als Rahmen für Selbst- und Fremdzuschreibungen unter den Peers, mit denen eine Ambivalenz von Peersolidarität und kompetitiven Praxisformen erkennbar wurde (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2015, Wagener/Wagner-Willi 2017).

4 Zur pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im ‚inklusiven' und ‚exklusiven' (Fach-)Unterricht

Im Folgenden soll anhand von je einem Fallbeispiel aus dem Mathematikunterricht einer integrativen Sekundarschulklasse (4.1) und dem gymnasialen Deutschunterricht (4.2) die rekonstruierte Kategorie der *pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* dargestellt werden. Anschließend werden die beiden Fallbeispiele miteinander verglichen (4.3).

4.1 ‚Inklusiver' Mathematikunterricht: Zwischen Autonomie und Entmündigung

Im Folgenden wird die rekonstruierte Kategorie *der pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* am Beispiel zweier Videosequenzen aus dem Mathematikunterricht einer integrativen Sekundarschulklasse fokussiert.[3] Die Klasse (7. Jahrgang) integriert 14 Schüler*innen des Bildungsgangs mit „erweiterten Ansprüchen" (SKBF 2014: 89) [4] und drei Schüler*innen „mit besonderem Bildungsbedarf" (ebd.: 42). Der Mathematikunterricht findet überwiegend nach Bildungsgang getrennt in zwei nebeneinander liegenden Räumen statt. In den Videosequenzen steht jeweils die Rückgabe eines Tests im Zentrum, dessen Anspruchsniveau sich nach Bildungsgang unterscheidet. Anhand ausgewählter Untersequenzen (US) wird zunächst der Unterricht im Klassenraum fokussiert, in dem sich die Mathematiklehrerin Frau Krüger[5] und die Schüler*innen des Bildungsgangs mit „erweiterten Ansprüchen" befinden. Die Testbesprechung bzw. -rückgabe beansprucht hier den größten Teil der Unterrichtsstunde. Anschließend erfolgt die komparative Analyse mit der Testrückgabe an die Schüler*innen mit „besonderem Bildungsbedarf" durch die Schulische Heilpädagogin Frau Franke im Nebenraum. Diese findet im Verlauf der Unterrichtsstunde statt. Sie bildet hier den Schwerpunkt der Interpretation.

US Ankündigen der Testrückgabe im Klassenraum (00:00-01:32)[6]

Die Schüler*innen sitzen an frontal zur Tafel ausgerichteten Tischreihen. Fr. Krüger sitzt ihnen gegenüber am Lehrerpult, das sich seitlich vor der Tafel befindet.

> Fr. Krüger: Wie vorher gesagt. wir schauen uns die Lösungen an, falls ihr jetzt schon Fragen habt, könnt ihr das stellen die Fragen stellen, dann bekommt ihr die Tests, schaut euch die Tests an; auch dann könnt ihr eventuell Fragen stellen aber dann möcht ich die Tests wieder zurück weil Patrik hat i- fehlt immer noch, und er muss den Test noch nachschreiben. (1) okay? also.

Die Lehrerin informiert die Schüler*innen zunächst über das genaue Procedere der Testrückgabe. Dieses lässt zwar deren Beteiligung i.S. von Fragen zum Test zu, wird aber durch sie eng strukturiert. Die Reihenfolge ist so festgelegt, dass zuerst die „Lösungen" besprochen werden und die Schüler*innen erst danach Einsicht in ihre bewerteten Tests erhalten. Indem letzteres nur zeitlich begrenzt im Unterricht erfolgen soll, wird die Möglichkeit eines Unterwanderns formaler Regeln – das Täuschen beim Nachschreiben – einzuschränken versucht.

---

3 Die hier vorgestellten empirischen Analysen zum Mathematikunterricht stammen aus dem Dissertationsprojekt von Benjamin Wagener zu „Leistungslogiken im ‚inklusiven' und gymnasialen Fachunterricht" (vgl. Wagener 2016/2018).

4 Die Sekundarschule hat daneben noch einen unterhalb dieses angesiedelten Bildungsgang, der den „Grundansprüchen" folgt (a.a.O.). Anders als die hier dargestellte Sekundarklasse, werden in der zweiten, in die Studie einbezogenen Sekundarklasse beide Bildungsgänge integriert unterrichtet.

5 Alle Namen sind maskiert.

6 Die verbal-sprachliche Transkription entspricht den TiQ-Regeln. Die Beschreibung der korporierten Anteile erfolgt auf der Ebene operativer Handlungen und Gesten (vgl. Bohnsack 2009).

Darin dokumentiert sich auch die Anforderung an die selbstständige und eigenverantwortliche Bearbeitung des Tests. Im weiteren Verlauf kommt es außerdem zu keiner Sichtbarmachung der Leistungsdifferenzen durch die Lehrerin. Dies unterscheidet sich von den der Praxis der Schüler*innen die ihre Testnoten während der Rückgabe vergleichen. Die Offenlegung wird ihnen hier jedoch selbst überlassen, worin ein Kontrast gegenüber der parallel stattfindenden Testrückgabe im Nebenraum besteht.

US Ankündigen der Testrückgabe im Nebenraum (08:23-09:11)

In der Mitte des Raumes stehen zu einem Quadrat zusammengestellte Tische. Daran sitzen auf drei Seiten verteilt Linda, Kira und Lirim. Rechts von Lirim sitzt Hr. Egger, ein Praktikant. An der vierten Seite steht Fr. Franke und ist über einen Papierstapel gebeugt.

Sprecher	Äußerung
Fr. Franke:	Jetzt müssen wir aber aufhören das machen wir dann noch fertig (2) **weil ihr noch** den Test zurückbekommt
Linda:	⌊( )
Fr. Franke:	Hm?
Linda:	(Sie haben gesagt wir) ( )
Fr. Franke:	Ja. nimmt zwei DIN-A4-Blätter mit bunten Bildern aus einer Mappe und reicht sie Linda also soll ich noch was erklären Herr Wagner? nimmt einen dünnen Stapel Blätter vom Tisch und geht in Richtung Kamera also wir haben einfach legt den Stapel wieder auf dem Tisch ab und beginnt die
Hr. Wagener:	⌊°@.@° Wie Sie möchten.
Fr. Franke:	Blätter zu sortieren nach (.) dieser Lernumgebung den ersten Teil aus Teste (.) dich (.) selbst gemacht.

Im Vergleich zur Testrückgabe im Klassenraum, die an den Beginn der Unterrichtsstunde gestellt wird und insgesamt einen größeren Raum in der Unterrichtskommunikation einnimmt, stellt sie hier einen Einschub in ein anderes Unterrichtsthema dar und erhält dadurch eine geringere Relevanz im Unterrichtskontext. Indem Frau Franke auf Lindas Anmerkung, deren Inhalt nicht zu identifizieren ist, kaum eingeht und stattdessen den Forscher fragt, ob sie noch etwas zum Test erklären soll, was sie dann, ohne eine Antwort abzuwarten, tut, wird die Kommunikation *mit* den Schüler*innen zugunsten einer Kommunikation mit Dritten *über* die Schüler*innen zurückgestellt. Dies stellt eine weitere Differenz zur Kommunikation der Mathematiklehrerin gegenüber den ‚Regel'-Schüler*innen dar, die zuallererst über den Ablauf der Testrückgabe aufgeklärt werden.

Der sich hier abzeichnenden Entmündigung im Rahmen der Unterrichtsinteraktion steht wiederum die Programmatik des Tests („Teste dich selbst"), die eine selbstständige Bearbeitung zum Zweck der Selbstkontrolle suggeriert, gewissermaßen entgegen.

*US Rückgabe der Tests und Bewertung der Schüler*innen im Nebenraum (09:12-09:43)*

Fr. Franke steht am Tisch und ist über einen Papierstapel gebeugt.

Fr. Franke: °Und jetzt haben wir hier° Linda, du hast <u>sehr</u> gut alleine gearbeitet, reicht Linda zwei Blätter schau, es ist <u>fast</u> (.) alles richtig.

Linda schaut sich das erste Blatt an.

Fr. Franke: Und Kira, nimmt zwei weitere Blätter aus dem Stapel und reicht sie Kira du hast den ersten Teil mit etwas Hilfe gelöst; und Lirim nimmt die drei letzten Blätter und legt sie als Stapel vor Lirim auf den Tisch du hast mit Herrn Egger gearbeitet. hm?

Hr. Egger beginnt, die Blätter vom Stapel abzuheben und vor Lirim auszubreiten. Währenddessen schaut sich Kira ihren Test an.

Indem die Schüler*innen hier namentlich angesprochen werden, als sie die Tests erhalten, und graduelle Bewertungen öffentlich erfolgen, werden die Schüler*innen mit ihren Leistungen – anders als die Schüler*innen im Klassenraum – individuell identifiziert und sichtbar gemacht. Zudem stellt hier das Maß der Selbstständigkeit das Beurteilungskriterium dar, während diese bei den ‚Regel'-Schüler*innen vorausgesetzt wird. Die räumliche Anordnung – alle können einander anschauen – verstärkt die vollständige Sichtbarkeit der Schüler*innen i.S. eines „Panopitcon" (Foucault 1977: 256), die durch die Anwesenheit von Dritten, des Forschers bzw. der Kamera, noch gesteigert wird. In den Aktivitäten des Praktikanten – die Aneignung und Organisation von Lirims Test – dokumentiert sich zudem eine weitreichende Einschränkung der Handlungsautonomie und der Distanzierungsmöglichkeiten des Schülers, die mit der Hierarchisierung nach Leistung korrespondiert.

Demgegenüber erhalten die ‚Regel'-Schüler*innen mehr Freiräume, zum einen durch die räumliche Ordnung im Klassenraum, zum anderen aufgrund der erhöhten Anforderung an ihre individuelle Autonomie, die im Falle der Schüler*innen mit „besonderem Bildungsbedarf" weitgehend suspendiert wird. Damit verbunden ist auch die Aberkennung einer eigenverantwortlichen bildungsbiographischen Planung, wie sie sich im folgenden Sequenzausschnitt dokumentiert:

US Besprechen der Aufgaben und ihrer zukünftigen Zweckmäßigkeit (09:44-11:55) (Auszug)

Fr. Franke: Mhm, (5) ja. (2) und was denkst du. wofür brauchst du das mal.

Linda: Zum Studieren °vielleicht so°.

Fr. Franke: schaut Linda mit weit geöffneten Augen an °Zum Studie:ren°, mhm. grinst, schaut zur Kamera bzw. zum Forscher, lehnt sich im Stuhl zurück, schaut in Richtung Hr. Egger und wieder zurück zu Linda.

Linda schaut derweil auf ihren Test.

Fr. Franke: Oder auch um herauszufinden (1) wo hat's gleich viel drin; wo hat's mehr drin, zum Beispiel wenn du Produkte vergleichst; hm?

Im Kontext der Frage nach der persönlichen zukünftigen Zweckmäßigkeit der Testaufgabe für die Schülerin wird ihr die antizipierte Bildungsbiographie – ein Studium – vollständig abgesprochen. Dies erfolgt jedoch weniger in direkter Kommunikation mit ihr als ernstzunehmende Gesprächspartnerin, sondern v.a. durch die erneute Kommunikation mit Dritten. Dadurch wird Linda auch eine Überwindung des Status „besonderer Bildungsbedarf" aberkannt.

Bei den Schüler*innen mit „besonderem Bildungsbedarf" lässt sich somit von einer Suspendierung der Leistungsordnung mit ihrer implizierten Selbstverantwortlichkeit als „konstituierende Rahmung" (Bohnsack 2017) der Organisation Schule sprechen. Die hier vollzogene Leistungsüberprüfung mit ihrer Hierarchisierung, die parallel zur benoteten Leistungsüberprüfung und ihren entsprechenden bildungsbiographischen Konsequenzen erfolgt, stellt sich somit vielmehr als eine ‚Imitation schulischer Ordnung' dar.

4.2 Deutschunterricht im Gymnasium: Zwischen Autonomie und pädagogischer Unterstützung

Die nachfolgende Sequenz entstammt dem Deutschunterricht eines 8. Jahrgangs eines Gymnasiums. Die Klasse wird von 21 Schüler*innen besucht, der Deutschlehrer ist Herr Jeger. In der Deutschstunde wird das Thema „Syntaktische Verwandlung" bearbeitet. Diese sieht das Verwandeln von Adverbialsätzen in Hauptsätze mit adverbialer Bestimmung vor. Herr Jeger erläutert das Vorgehen unter Verwendung grammatikalischer Fachbegriffe an einem Beispielsatz, den er mithilfe eines Visualizers projiziert und leitet dann über in ein frontal geführtes Gespräch, in dem er nach grammatikalischen Begriffen fragt. Dann erteilt er den Arbeitsauftrag, individuell auf Arbeitsblättern formulierte Sätze syntaktisch zu „verwandeln". Während die Schüler*innen beginnen, die Aufgaben zu bearbeiten, führt er aus, dass sich jene an ihn wenden können, die das Vorgehen nicht verstanden haben, und bietet an, dies einzeln mit ihnen zu klären.

US Frage an Matteo durch Herrn Jeger, ob er „mit den Nebensätzen draus kommt“ (02:17-03:16)

Hr. Jeger:	geht zu Matteo Eh Matteo?
Matteo:	Jä?
Hr. Jeger:	((räuspert sich)) Kommst du draus jetzt mit den Nebensätzen und wie das
Matteo:	⌊Noch nicht so.
Hr. Jeger:	Nicht so ganz. ehm ((räuspert sich)) was ist noch das Problem?
Matteo:	°Ehm aso (.) ich komm schon draus was man da machen muss aber°
Hr. Jeger:	(4) Aber weißt du wo aso (.) die Übung die wir das letzte Mal angeschaut haben eh was jetzt Hauptsatz Nebensatz ist und wie man die Nebens-ätze bi-
Matteo:	⌊Aso Hauptsatz Nebensatz schon aber ( ) Nebensätze.
Hr. Jeger:	⌊Nebensätze das macht noch Mühe; ja. (2) sonst ehm (.) schauen wir uns das nachher nochmals an wenn wir dann die Übung an( ). geht wieder nach vorne zum Lehrertisch.

Hr. Jeger geht zu Matteo, der sich nicht an ihn gewandt hat, und spricht ihn an. Er agiert hier entgegen seiner Ankündigung, jene Schüler*innen aufzusuchen, die sich an ihn wenden, indem er Matteo fragt, ob er „drauskommt“, also ob er verstehe, und ihn so als potentiell unterstützungsbedürftig markiert. Dies erfolgt zwar diskret, zugleich aber teil-klassenöffentlich, da die in der Nähe sitzenden Schüler*innen das Gespräch mithören können. Wenngleich die Frage des Lehrers dem Schüler die Möglichkeit eröffnet, sie zu beantworten, er dem impliziten Gehalt des Nicht-Verstehens somit auch widersprechen kann, bestätigt Matteo die Vermutung, dass er die Inhalte noch nicht verstanden habe. Dabei deutet er an, es potenziell (bald) zu können. Daraufhin wiederholt Hr. Jeger einen Teil von Matteos Antwort und erweitert sie um „ganz“. Dies impliziert, dass Matteo aus Sicht des Lehrers zumindest anteilig verstanden hat. Mit Herrn Jegers folgender Aufforderung gegenüber Matteo zu konkretisieren, wo sein Problem genau liege, legt er den Fokus auf das Nicht-Verstehen. Die Antwort des Schülers ist ambivalent, da er zunächst widerspricht, ein Problem zu haben, dies jedoch unmittelbar danach durch ein „aber“ einschränkt; allerdings ohne es inhaltlich auszuführen, wozu ihn der Lehrer auffordert. In Herrn Jegers Verweis auf eine vorherige Übung, seine Feststellung, dass Matteo hier ein Problem habe, seinem Verweis, dies später zu erläutern und seiner körperlichen Abwendung dokumentiert sich die Erwartung der inhaltlichen Kenntnis des Schülers und dessen Verantwortung, über dieses Wissen zu verfügen. Die kurzweilige Ansprache des Lehrers unterscheidet sich von der dauerhaften, wie sie die räumliche Trennung der integrativen Klasse nahelegt, die im vorigen Abschnitt dargelegt wurde.

Im Vergleich zu dem präsentierten Fall dokumentiert sich weiter eine Gemeinsamkeit zur erwarteten eigenverantwortlichen, lernprozessbezogenen Kommunikation zwischen Fachlehrperson und den Regelschüler*innen, als auch ein Unterschied. Letztgenannter findet sich in der pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen, die sich als eine vollständige Entmündigung der Schüler*innen mit attestiertem besonderen Bildungsbedarf darstellt.

US Thohmas Fragen an Herrn Jeger und seine Antworten (08:23-10:32) (Auszug)

Thohmas:	streckt seinen Arm auf
Hr. Jeger:	Mhm? Geht zu Thohmas
Thohmas:	Würde hier wir verloren schließlich (weil) Eigentor geschossen hatte.
Hr. Jeger:	Mhm. Er beugt seinen Oberkörper nach vorne und leicht nach unten und blickt auf die Unterlagen
Thohmas:	Wir versch- verloren schließlich durch das Eigentor von Simon.
Hr. Jeger:	(1) Ja oder weil ist ja kausal oder.

Thohmas adressiert Herrn Jeger, indem er sich meldet; dieser kommt der Aufforderung nach, geht zu ihm und spricht ihn an. Thohmas fragt nach der Richtigkeit eines Satzes, den er in Ausschnitten vermutlich erst in seiner Ausgangsform und anschließend in verwandelter Form vorliest. Herr Jeger bestätigt die Richtigkeit und differenziert dann, dass auch eine Antwort mit Kausalproposition möglich wäre, nach der er Thohmas fragt. Hier dokumentiert sich, wie auch im weiteren Verlauf, dass Schüler und Lehrer sachbezogen miteinander kommunizieren.

Herr Jeger und Thohmas führen das Gespräch zur Anwendung der Regel der syntaktischen Verwandlung an einem konkreten Satz fort. Thohmas betont, dass Verben zu Substantiven werden und stellt die verwandelten Formulierungen Herrn Jegers so infrage. Ihre Äußerungen münden in den folgenden Dialog:

Thohmas:	Es muss ehm ei- so eine Verwandlung diese (1) Eigenschaften haben?
Hr. Jeger:	Ja wenn es sehr komplizierte Adverbialsätze sind dann wird auch was wegfallen; oder, dann. wie hier das Verb jetzt. (1) mhm. (2) also es muss nicht ja. (.) es ist in der Regel so aber; ((atmet ein)) oder was könnte man, ((atmet aus)) (6) man könnte höchstens sagen wegen Simons Eigentorschuss, (.) dann has- hast du's als Substantiv ja; (.) aber man muss sich dann auch überlegen welches stilistisch besser ist. also es gibt nicht immer eine eindeutige Lösung; das sehen wir dann. (2) aber v- grun- aso grundsätzlich machst du's richtig, ja.

Auch hier dokumentiert sich, dass Thohmas sachbezogen mit Herrn Jeger kommuniziert, indem er fragend erneut auf die Regel verweist, die die Notwendigkeit der Verwandlung einfordert. Seine Nachfrage zeigt, dass er die Deutungshoheit des Lehrers über richtige/falsche Antworten unter Anwendung der Regel infrage stellt. Der Lehrer greift dies auf und schränkt dabei die Gültigkeit der Regel insofern ein, als bei „komplizierteren Adverbialsätzen" „was wegfallen kann". Er formuliert dann einen Satz, in dem die Regel angewendet wird und führt aus, dass stilistische Entscheidungen zu anderen Wandlungen führen und es „nicht immer eine eindeutige Lösung gibt". Diese Erweiterung relativiert Herr Jeger dann mit Bezug auf

Thohmas Arbeit, die er als „grundsätzlich“ richtig bezeichnet, und damit seine Deutungshoheit über die Arbeit des Schülers wieder geltend macht.

Die Interaktion zwischen Herrn Jeger und Thohmas steht insofern in Kontrast zu dem Gespräch mit Matteo als letztgenannter von Herrn Jeger angesprochen wird, während demgegenüber sich zwischen Thohmas und dem Lehrer ein inhaltlich-sachliches Gespräch vollzieht, in dem die Grenzen der anzuwendenden Regel thematisiert werden und damit nicht nur die Regel, sondern auch die Deutungshoheit des Lehrers durch den Schüler hinterfragt wird. Die *pädagogische Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* im Deutschunterricht des Gymnasiums unterscheidet sich zugleich von der entmündigenden Kommunikation der Schulischen Heilpädagogin über die Schüler*innen im Unterricht. Sowohl Thohmas als auch Matteo werden als selbstständig und eigenverantwortlich für ihre Auseinandersetzungen mit der unterrichtlichen Aufgabe adressiert; wenngleich dies v.a. bei Matteo mit der Ambivalenz einer Inszenierung als nicht-unterstützungsbedürftig einher geht. Miss-/Erfolg wird hier nicht nur individualisiert, sondern zugleich als Verantwortung des Schülers konzipiert. So wird aufgefordert, im Unterricht zuvor thematisierte Inhalte abrufen und anwenden zu können als auch sachlich über seine Schwierigkeiten Auskunft geben zu können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die rekonstruierten Formen der *pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* der integrativen Sekundarschulklasse und der Gymnasialklasse zeigen, dass Leistung und Leistungsdifferenzen in beiden Settings relevant sind und von den Beteiligten kontinuierlich bearbeitet werden. Die Unterscheidung von Leistungsstärke und -schwäche zeigt sich in beiden schulischen Kontexten als relevant und wird individuell den Schüler*innen zugeschrieben. In dem formal exklusiven Setting des gymnasialen und von einem Fachlehrer unterrichteten Bildungsgangs erfolgen unterschiedliche Adressierungen innerhalb des Klassenraums, während Leistungsdifferenzen in dem integrativen Setting der Sekundarschule nicht nur durch unterschiedliche personelle Zuständigkeiten (Fachlehrperson/Schulische Heilpädagogin) entlang der Zuordnung zu unterschiedlichen Bildungsgängen (besonderer Bildungsbedarf vs. E-Zug), sondern auch durch räumliche Trennung reproduziert werden. Dabei werden innerhalb der zwei Gruppen der integrativen Schule jeweils homologe Erwartungen an die Schüler*innen gestellt. Für die Regelschüler*innen umfassen diese die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben sowie die Übernahme der Verantwortung für erfolgte Leistungsbewertungen und damit einhergehende Konsequenzen im schulisch-unterrichtlichen Setting. Schüler*innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ hingegen wird die Verantwortung, sich leistungsbereit zu zeigen, abgesprochen. Damit ist kein ‚weiteres Scheitern‘ möglich, aber auch kein eigenständiger Erfolg. Die erhöhte Anforderung an individuelle Autonomie aufseiten der Regelschüler*innen korrespondiert mit einer kollektiven Entmündigung der Schüler*innen mit zugeschriebenem besonderen Bildungsbedarf.

4.3 Vergleich der pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen mit weiteren Ergebnissen

Die rekonstruierte Praxis der pädagogischen Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen steht exemplarisch für die Ergebnisse des Projekts insgesamt (vgl. Wagner-Willi et al. 2018). Mit Blick auf die unterrichtliche, formal als integrativ organisierte Praxis konnte aufgezeigt werden, dass differente Formen der Adressierung erfolgen. Diese zeichnen sich

durch die Absprache (eigenverantworteter) Leistungen in inhaltlich-sachlicher Hinsicht aus. Erwartet wird hingegen ein Einfügen in das unterrichtliche Setting, das u.a. darin besteht, Aufforderungen der Lehrpersonen synchron bzw. parallel mit den anderen Schüler*innen zu befolgen. Diese Praxis zeigt sich vergleichbar in unterrichtlichen Phasen, in denen Schüler*innen mit und ohne attestierten besonderen Bildungsbedarf gemeinsam in einem Raum unterrichtet werden. Zugespitzt formuliert eine Schulische Heilpädagogin, es sei ihre Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler*innen mit attestiertem besonderem Bildungsbedarf im Unterricht nicht negativ auffallen (vgl. Sturm 2018).

Die pädagogische Bearbeitung von Leistungsdifferenzen der Schüler*innen ohne „besonderen Bildungsbedarf“ zeichnet sich konträr dazu durch eine erwartete Eigenverantwortung für schulischen Miss-/Erfolg aus, was zum Teil mit Moralisierungen der ‚Leistungsschwächeren‘ einhergeht (vgl. Wagener 2019). Daneben zeigen sich auch weitere, gesellschaftliche Formen der Zuschreibung, wie diejenige ethnischer Identität, die v.a. im Kontext von Scheitern aufgerufen werden. Es ereignen sich aber auch die hier dargelegten sachbezogenen Bearbeitungen, in denen die Schüler*innen symmetrisch angesprochen werden. Diesbezüglich deuten sich zudem fachspezifische Differenzen an (vgl. ebd., Wagener/Wagner-Willi 2017).

5 Resümee und Ausblick: Ambivalenz von Inklusion und Exklusion

Die Ausschnitte aus den Ergebnissen des skizzierten Projekts zeigen, dass Inklusion und Exklusion in einem ambivalenten Verhältnis zueinander stehen. Dies betrifft die unterrichtliche Praxis beider Schulformen, in der Formen individueller pädagogischer Unterstützung häufig mit der Gefahr von Marginalisierung verbunden sind. Prägnant dokumentiert sich dies in Versuchen, Schüler*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ in das unterrichtliche Geschehen zu inkludieren, während sie zugleich durch die Art ihrer Adressierung exkludiert werden (vgl. auch Wagner-Willi/Sturm 2016). Damit ist eine Ontologisierung und Individualisierung von Leistungsfähigkeit verbunden, die bei Schüler*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ zu einem Ausschluss aus dem Wettbewerb mit ihren Mitschüler*innen und zur Absprache, sich leistungsfähig zu zeigen und damit ihren Status des ‚besonderen Bildungsbedarfs‘ zu verlassen, führen. Zugleich sind sie nicht vom Risiko eines schulischen ‚Abstiegs’ bedroht. Diese ambivalenten Relationen von Inklusion und Exklusion treten sowohl simultan als auch sequentiell auf. Sie korrespondieren mit dem handlungsleitenden Leistungsverständnis der gegliederten Schulformen der Sekundarstufe. Die den Bildungsorganisationen in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit inhärenten Widersprüche und Spannungsverhältnisse müssen von den Lehrpersonen alltäglich bearbeitet werden. Diese pädagogischen Bearbeitungspraxen sind im Unterrichtsmilieu unmittelbar mit denen der Schüler*innen verwoben, die sich – so konnten wir rekonstruieren – am hierarchisierenden, individuell zuschreibenden und Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf z.T. ausblendenden Leistungsverständnis und an dem damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungsrahmen ausrichten. Das Spannungsverhältnis unterschiedlicher schulspezifischer und gesellschaftlicher Rollen- und Identitätserwartungen einerseits und der mehrdimensionalen Handlungspraxis des Unterrichts andererseits stellt für die Lehrpersonen der integrativen Sekundarschulen eine zusätzliche, über

die generellen „Antinomien des Lehrerhandelns“ (Helsper 2001) hinausgehende Herausforderung dar. In diesem Zusammenhang lässt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse die Frage zuspitzen, inwiefern der im mehrgliedrigen Schulsystem offenbar dominante Leistungscode nicht ein „‚Einfallstor‘ für inkludierende und exkludierende Prozesse“ (Wagener/Wagner-Willi 2017) bildet. Mittels einer systematischen Mehrebenenanalyse sollte dieser Frage zukünftig nachgegangen werden. Hier bieten sich Vergleiche mit Schulsystemen an, die sich durch eine eingliedrige Struktur auszeichnen, um so mögliche soziogenetische Erklärungen für die rekonstruierte ambivalente Relation von Inklusion und Exklusion generieren zu können. Des Weiteren wäre der Blick auf die Ausbildung bzw. Professionalisierung der beruflichen Akteur*innen sowie auf die Fachkultur zu richten, die beide als relevante Aspekte für die relationale Konstruktion von Differenz in unseren Rekonstruktionen aufscheinen.

Literatur

Ainscow, Mel (2008): Teaching for diversity. The Next Big challenge. In: Connelly, F. Michael/He, Ming Fang/Phillion, JoAnn (Eds.): The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Los Angeles u.a.: SAGE Publications, pp. 240-258.

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Farmington Hills/MI: UTB.

Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 241-270.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills/MI: UTB.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf [Zugriff: 08.03.2018].

Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 131-152.

Helsper, Werner (2001): Antinomien des Lehrerhandelns -Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräft, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS, 83-103.

Herz, Birgit (2010): „Inclusive Education“. Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In: Schwohl, Joachim/Sturm, Tanja (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript, S. 29-44.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 1, S. 61-74.

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.

Preuss-Lausitz, Ulf (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf [Zugriff: 16.03.2019], S. 1-25.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, 5, S. 668-690.

SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau: SKBF.

Sonderpädagogik-Konkordat (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf [Zugriff: 25.01.2019].

Sturm, Tanja (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5, 63-76

Sturm, Tanja (2018): Interpretation Interview SHP InSek 1. Unveröffentlichtes Projektdokument.

Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): ‚Leistungsdifferenzen' im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16, 2, S. 231-248.

Tervooren, Anja (2000): Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 69, 3, S. 316-319.

UN (2006): UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html [Zugriff: 25.1.2019].

Wagener, Benjamin (2016): Leistungslogiken in ‚inklusiven' und ‚exklusiven' Schulformen – Differenzherstellung und -bearbeitung in der schulischen Praxis. In: Sturm, Tanja/Köpfer, Andreas/Wagener, Benjamin (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsorganisationen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173-174.

Wagener, Benjamin (2019): Interpretation Unterrichtsvideo Kunst InSek 2. Unveröffentlichtes Projektdokument.

Wagener, Benjamin (2018): Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich, S. 77-92.

Wagener, Benjamin; Wagner-Willi, Monika (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inklusiven' und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: Zeitschrift für Inklusion, 2017, 4. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439 [Zugriff: 25.01.2019].

Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion, 4. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173 [Zugriff: 25.01.2019].

Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2016): Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In: Hedderich, Ingeborg/Zahnd, Raphael (Hrsg.): Teilhabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 208-214

Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin/Elseberg, Anika (2018): SNF-Projekt: „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ (Wissenschaftlicher Schlussbericht, gekürzte Fassung). https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht_snf_06-18_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1 [Zugriff: 22.03.2019].

Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2001): Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In: Dies. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München: Juventa, S. 9-24.



Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

PATRICK BÜHLER

Böse Mütter im Summer of Love

Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren

1 Die neue Seele des Kapitalismus

„68“ wurde schon für vieles attackiert und man zog die Knüppel bekanntlich nicht nur in der Straße, genauso wenig wie die Pflastersteine, unter denen der Strand liegen sollte, nur durch die Luft flogen: „68“ war von Anfang an auch ein Medienereignis. Der Furor legte sich in der Folge zwar auf allen Seiten, nach wie vor kann „68“ aber zu historiographischen Debatten und polemischen Scharmützeln Anlass geben (vgl. Behre 2016, Stallmann 2017). So lautet etwa ein erfolgreiches neueres Aperçu, dass man „68“ nur geglaubt habe, gegen Ausbeutung und Unterdrückung zu kämpfen, tatsächlich jedoch die heutige neoliberale Misere heraufbeschworen habe. Die Freaks der Siebziger-Jahre mit ihren bunten Latzhosen, alternativen Kneipen, klandestinen Druckereien und überfüllten Buchhandlungen seien nämlich die Vorreiter eines hohlen „*Kreativitätsdispositivs*“ (Reckwitz 2012: 15) und damit der smarten, rücksichtlosen *new economy* der Achtziger-Jahre gewesen. Zwar sei nicht zu übersehen, dass im linksalternativen Milieu andere Frisuren und andere Klamotten getragen wurden, aber durch solche unwichtigen Äußerlichkeiten dürfe man sich nicht beirren lassen:[1] Hippies und Yuppies müssten über denselben kreativen, flexiblen Kamm geschoren werden (Strenger 2017: 52). Schließlich hätten sich „68“ eben die Metastasen einer neuen Ökonomie auszubreiten begonnen, die Projekte, Kreativität und Selbstverwirklichung versprach, einmal mehr jedoch nur „Ausbeutung, Armut und Unsicherheit“ (Marcuse 1967: 11) brachte.[2] Auf diesen überspitzten gemeinsamen Nenner ließen sich etwa Luc Boltanskis und Ève Chiapellos, Ulrich Bröcklings, Carlo Strengers oder Andreas Reckwitz’ Untersuchungen bringen. Bei dem Diktum handelt es sich um eine hintersinnige Variante des bekannten Urteils, das sich in den

---

1 Für eine ingeniöse Studie der sogenannten alternativen Szene der BRD in den Siebziger-Jahren vgl. Reichardt 2014.

2 Vgl. z.B. Boltanski/Chiapello 1999, Bröckling 2005: 369ff., Reckwitz 2012, Strenger 2017: 48ff., 80. Malinowski/Sedlmaier (2006: 245ff.) führen auch weitere Untersuchungen auf, welche dieselbe Mutmaßung äußern.

Achtziger-Jahren durchzusetzen begann: „68“ sei zwar „politisch“ „gescheitert“, aber immerhin „kulturell“ „erfolgreich“ gewesen (Behre 2016: 4, 14).

Wenn die alternativen WGs, in denen debattiert, geraucht, gekuschelt und Plakate für die nächste Demo gemalt wurden, den kalten Kapitalismus nicht zerstört, sondern ihm wohltemperiert zum globalen Durchbruch verholfen hätten, würde am Ende auch diese Revolution ihre eigenen Kinder fressen. IKEA und Starbucks erwiesen sich dann als die konsequente und heimtückische Weiterführung der „68“er WG- und Kneipen-Romantik. Falls „68“ statt die wirtschaftliche, sexuelle und politische „Unterdrückungsmaschinerie“ (Strenger 2017: 49) zu sabotieren und die Phantasie an die Macht zu bringen, tatsächlich dem alten, moribunden Kapitalismus einen „neuen“, lebendigen „Geist“ eingehaucht hätte (Boltanski/Chiapello 1999), wäre eine solche Entwicklung damals wohl schlicht durch die „repressive Toleranz“ des Kapitalismus selbst erklärt worden. In der „fortgeschrittenen Industriegesellschaft“ wäre dann „68“ ebenso übel mitgespielt worden wie der Kunst, deren „radikale[r] Impuls, ihr Protest gegen die etablierte Wirklichkeit“, verpuffe, weil „der Markt […] gleich gut Kunst, Anti-Kunst und Nicht-Kunst, alle möglichen einander widerstreitenden Stile, Schulen und Formen“ (Marcuse 1967: 93, 95, 100) absorbiere.

Mit der Behauptung, „68“ habe eine flexible, kreative, neoliberale Avantgarde hervorgebracht, wird Herbert Marcuse also gewissermaßen gegen sich selbst gewendet und die Frankfurter Schule findet insgesamt einen unrühmlich unkritischen Platz in ihrer eigenen *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1947/1969).[3] Die These einer solchen perfiden List des Kapitals hat einen gewissen Charme und unbestritten handelt es sich um eine alte Annahme „von links“, denn schließlich kann die Behauptung auch helfen, wenigstens einen Teil des Erbes der „68er“-Revolutionen zu reklamieren. Denn wenn die „68“er Helden gar nicht Ché, Ho-Chi-Min und Reich, nicht Mao, Marx oder Marcuse hießen, sondern die wirklichen Rädelsführer, ohne dass es jemand gemerkt hätte, Margret Thatcher und Ronald Reagan gewesen wären, könnte es an der Zeit sein, wieder einmal über die „verratenen“ Hoffnungen von damals nachzudenken.

Interessiert man sich nun aber nicht so sehr für die alternative Ökonomie, die „kollektive[] Selbstorganisation in temporären Teams“ (Reichardt 2014: 320), sondern für die ihr zugrundeliegenden Ideale wie Kreativität und Selbstverwirklichung, ließe sich „68“ mit Eva Illouz auch als wichtige Phase einer zunehmenden Therapeutisierung der Gesellschaft verstehen. Das „flexible[] Arbeiten und autonome[] Selbstmanagement“ (ebd.), die „68“ propagiert wurden, wären dann eine Art spezielle utopische Mischung aus Kleinunternehmen, Gruppentherapie und geschützter Werkstatt gewesen, deren Anfänge im *fin de siècle* zu suchen wären. Der neue „therapeutische emotionale Stil“ setzte sich dann in der Zwischenkriegszeit durch und wurde in den Sechziger-Jahren „zum Allgemeingut“ (Illouz 2011: 33). Die zunehmende therapeutische „Intensivierung des Gefühlslebens“ (ebd.: 106) bedeutete auch, dass im 20. Jahrhundert der Kapitalismus nicht mehr länger kalt, hart und männlich war, sondern – in selbstredend fragwürdigen, herkömmlichen Dichotomien – warm, weiblich und fürsorglich wurde (vgl. ebd.: 181ff.): „Traditionelle, auf Autorität oder gar Zwang beruhende Arbeitsverhältnisse“ wurden „zu emotionalen und psychologischen Verhältnissen umdefiniert“ (ebd.: 131).

---

3 Zur Geschichte dieser Annahme – inspiriert von Alexis de Tocquevilles Deutung der Französischen Revolution als Vollenderin des absolutistischen Zentralismus –, die in den Achtziger-Jahren aufkam, vgl. Behre 2016: 176ff.

Mit ihrer Studie *Die Errettung der modernen Seele* stellt Illouz daher auch einen der mächtigen therapeutischen *topoi* der Nachkriegszeit auf den Kopf, nämlich den, dass kalte, böse Mütter für das psychische Elend der Welt verantwortlich und warme, echte Gefühle und gute Beziehungen das Heilmittel der Wahl seien. Die Frage wäre nur, inwieweit es bei Illouz nicht zu einer Art zweifelhafter Wiederkehr kommt. Waren es in den Sechziger- und Siebziger-Jahren nämlich die sogenannten Kühlschrankmütter, die autistische und schizophrene Kinder großziehen sollten, wären es nun die traditionell als weiblich geltenden „Gegengifte" Nähe, Wärme und Gefühl, die sich als pathogen erwiesen, da der Kapitalismus just an diesen emotionalen Rockschößen hinge. Am *mother blaming* an sich würde sich dadurch nichts ändern, der emotionale Thermostat wäre nur von zu „kalt" auf zu „warm" justiert worden (vgl. z.B. Gschwend 2009, Terry 1998).

Gleichgültig, auf wann man nun den Beginn dieses Wandels genau datiert und wie man die Entwicklung im Detail beschreibt, ist es unbestritten, dass im 20. Jahrhundert ein beispielsloses therapeutisches *global warming* einsetzte. Mit Michel Foucault ließe sich sogar vermuten, dass gerade die Schule maßgeblich zur Verbreitung des neuen „pouvoir psychiatrique", der „fonctions-Psy", beitrug (Foucault 2003: 186ff.). Denn am Ende des 19. Jahrhunderts wurde nicht nur die Schulpflicht durchgesetzt und es kam zu einer „flächendeckende[n], zunehmend intensivierte[n] *Verschulung* der Gesellschaft" (Oelkers 1989: 6), sondern den Schulen wurden gleichzeitig auch eine neue diagnostisch-therapeutische Funktion zugewiesen. Eine Pädagogik zweiter Ordnung entstand: In den Klassen wurde nicht mehr „nur" unterrichtet, sondern auch festgestellt, welche Kinder physische und psychische Schwierigkeiten hatten, den Lektionen zu folgen. Besonders auffällige institutionelle „Symptome" dieses Wandels waren die Gründung spezialisierter Heime und Anstalten, die Schaffung der sogenannten Hilfsschule sowie die Einführung von schulärztlichen und -psychologischen Diensten (vgl. Bühler 2017).

Der folgende Beitrag untersucht diese geothermisch-therapeutische Transformation an pädagogischen Beispielen aus den Siebziger-Jahren. In einem ersten Schritt werden sehr schematisch gewisse Veränderungen in der für diese Zeit wirkmächtigen psychoanalytischen Theorie umrissen und auf Alexander Sutherland Neills „68"er Bestseller *Antiautoritäre Erziehung* (1969) eingegangen. In einem zweiten Schritt wird an zwei weiteren pädagogischen Kassenschlagern, an Jürg Jegges Streitschrift *Dummheit ist lernbar* (1976) und Alice Millers *Das Drama des begabten Kindes* (1979), gezeigt, was die therapeutisch-pädagogische Erwärmung der Siebziger-Jahre ausmachte und wie sie mit einer pathogenen Mütterlichkeit verbunden werden konnte. Der damalige psychotherapeutische „Treibhauseffekt" ist nicht allein von historischem Interesse, sondern beeinflusste – drittens – auch die Anfänge einer aktuellen Debatte, nämlich die um Inklusion.

2 „Innerhalb von sechs Wochen war die Mutter in Stücke gerissen“

Psychoanalyse war bis weit über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus die einflussreichste psychotherapeutische Strömung. Wollte man die Entwicklung ihrer Theorie schablonenhaft zusammenfassen, könnte man sagen, dass es sich zuerst – Ödipuskomplex, Kastrationsangst – um eine Theorie von Vätern und Söhnen gehandelt habe: Den Urvater erschlagen zu haben, sollte etwa – so Sigmund Freud in *Totem und Tabu* 1913 – überhaupt Kultur in Gang gebracht und soziale Kohäsion möglich gemacht haben (Freud 1913/1961). Diese Form des Patriarchats begann nach dem Ersten Weltkrieg zu bröckeln: Statt Kastration wurde nun vermehrt Trennung untersucht, statt Autorität wurde Abhängigkeit erforscht, präödipale Entwicklung und die Mutter-Kind-Beziehung erhielten einen immer größeren Stellenwert (vgl. Zaretsky 2004: 170ff.). Mit einer Anekdote aus Neills Autobiographie lässt sich dieser Wandel hübsch illustrieren. Der Held der antiautoritären „68“er Erziehung konnte nicht nähen und setzte bei sich selbst das reformpädagogische Gebot der Eigenaktivität außer Kraft: „In der Zeit, als ich noch meine Spieltheorie anwandte, brachte ich unsere Handarbeitslehrerin dazu, mir Puppen dafür zu basteln: Vater, Mutter, Sohn und Tochter, alle natürlich mit Geschlechtsorganen.“ Neill zufolge entlud sich nun auf seine Frau in „Summerhill“ „weit mehr Haß“ als auf ihn selbst, „da sie die Mutterfigur“ gewesen sei. Genauso verhielt es sich mit den Puppen, die er „auf dem Boden herumliegen“ ließ und mit denen „Kinder bis zu zwölf Jahren spielten“: „Innerhalb von sechs Wochen war die Mutter in Stücke gerissen. Der Vater dagegen blieb unangetastet. Ich fragte mich daraufhin, ob Freuds Ödipuskomplex wirklich ganz falsch sei.“ (Neill 1973: 190)

Nach dem Zweiten Weltkrieg – viele Psychoanalytiker und -innen in Großbritannien hatten während des Krieges in Heimen gearbeitet (vgl. Shapira 2013) – avancierte die „quasi natürliche[], aber störanfällige[] Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind“ zum Angelpunkt einflussreicher Studien und Ratgeber (Gebhardt 2009: 20). „Adjusting the Bonds of Love“ (Rose 1999: 154) zwischen Mutter und Kind entschied über die Gesundheit der Kinder, wie etwa der englische Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby in seiner berühmten Untersuchung *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit* betonte, die er 1951 für die „World Health Organisation“ verfasste. „[M]aternelle Deprivation“ zu verhindern, dem Fehlen „einer herzlichen, innigen und dauerhaften Beziehung zur Mutter“ entgegenzuwirken, wurde nun ähnlich wichtig, wie gegen „Vitamin-D-Mangel“ bei Säuglingen vorzugehen oder „Röteln während der Schwangerschaft“ zu bekämpfen. Denn mangelnde „Mutterliebe“ in der „frühe[n] Kindheit“ hatte „ernsthafte und weitreichende Folgen für die Charakterentwicklung und damit für das ganze Leben“: „[M]ütterliche Zuwendung im Säuglings- und Kleinkinderalter“ galt als „unerläßlich für die geistige Gesundheit“ (Bowlby 1951/1973: 15f., 21, 68, 86, vgl. Plant 2010, Vicedo 2013).[4] So war bis zu Beginn der Achtziger-Jahre die Ansicht weit verbreitet, dass sogenannte Kühlschrankmütter autistische Kinder großzögen oder ihren Nachwuchs schizophren werden ließen, indem sie ihn allmählich in kommunikativen *double-bind*-Schlaufen erdrosselten (vgl. Silverman 2015, Staub 2011).

4 John Bowlbys Kreuzzug gegen maternelle „Deprivationsschäden“ (Bowlby 1951/1973: 87) bedeutete auch, dass er sich vehement gegen Heime aussprach. Bowlby lancierte eine Art psychotherapeutische Heimkampagne *avant la lettre*.

Der psychoanalytische „Turn toward the Mother“ (Zaretsky 2004: 193) ging auch mit einer veränderten Technik einher: Immer häufiger verfolgte man eine sogenannte aktive Therapie, welche die herkömmliche „kühl zuwartende Stummheit und Reaktionslosigkeit des Analytikers“ (Ferenczi 1931: 164) ersetzen sollte. Während Freud solchen Neuerungen nur wenig abgewinnen konnte, begeisterte sich seine Tochter, eine ausgebildete Lehrerin, umso mehr dafür. Das mochte damit zusammenhängen, dass Anna Freud selbst schon sehr lange aktive Kindertherapien durchgeführt hatte, auch wenn sie sie nicht so nannte (vgl. Bühler 2014). In „einem Gespräch“ mit Sándor Ferenczi stellte sie nämlich fest: „Sie behandeln ja Ihre Patienten, wie ich die Kinder in den Kinderanalysen.“ Ferenczi hielt die „Bemerkung“ für ein hinreißendes, „treffende[s]“ Kompliment (Ferenczi 1930: 161) und widmete 1931 seinen „Festvortrag“ zu Freuds 75. Geburtstag „Kinderanalysen mit Erwachsenen“. Der Jubilar dürfte sich wohl kaum über die Festgabe gefreut haben, wie auch der Redner selbst vermutete (vgl. ebd.: 161f.). Denn das aktive Verfahren, für das Ferenczi die Werbetrommel rührte, bestand in einer absichtlichen „Verzärtelung“. Den „Wünschen und Regungen“ des „Analysanden“ sollte „soweit als irgend möglich“ nachgegeben werden, um eine „Ausgleichung“ der „Emotionen“ zu erreichen:

> „Man verfährt also etwa wie eine zärtliche Mutter, die abends nicht schlafen geht, ehe sie alle schwebenden kleinen und großen Sorgen, Ängste, bösen Absichten, Gewissensskrupel mit dem Kinde durchgesprochen und in beruhigendem Sinne erledigt hat“ (ebd.: 170).

Während Ferenczi mit seinen Überlegungen am Ende der Zwanziger-Jahre noch den „Vater“ der psychoanalytischen „Urhorde“ zu erzürnen vermochte, wurden Techniken, die auf eine „Ausgleichung“ der „Emotionen“ zielten, nach dem Zweiten Weltkrieg ganz und gar salonfähig und in den Siebziger-Jahren weit über die sich immer stärker auflösende Psychoanalyse hinaus populär (vgl. Bar-Haim 2014, Koch 2017, Lunbeck 2011), wie etwa der internationale Erfolg der Urschrei-Therapie zeigte: „Neurose ist eine Krankheit des Gefühls. Ihr Kernpunkt ist die Unterdrückung des Gefühls“ (Janov 1970/1974: 14). Lautete zu Beginn des 20. Jahrhunderts der therapeutische Wappenspruch mit Freud noch „Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten“ (Freud 1914/1963), wurde in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts daraus ein diffuses „Erinnern, Wiederholen und Durcherleben“. Auf Freuds freie Assoziationen folgten die „freien Empfindungen“, die „von einem Körperteil zum anderen“ „fluteten“. Nicht „Was fällt Ihnen ein?“, sondern „Was spüren Sie im Augenblick?“ wurde zur entscheidenden Frage (Cohn 1975: 15, 19). Diesen „historischen Trend“ umschrieb Ruth Cohn in ihrem Bestseller mit dem programmatischen Titel *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* 1975 auch als: „Von der Psychoanalyse zur Erlebnistherapie“ (ebd.: 10, 88).

Neills „68“er Verkaufsschlager *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* fiel daher eigentlich in mehrfacher Hinsicht ziemlich aus der Zeit. Der Ratgeber, der auf Deutsch erst 1969 Begeisterungsstürme auszulösen begann, war bereits im Herbst 1960 in den USA erschienen. Die Streitschrift verkaufte sich hervorragend – so auch die englische Ausgabe – und rettete Neills Schule, die Ende der Fünfziger-Jahre nur noch wenige Schüler und Schülerinnen und große finanzielle Schwierigkeiten hatte (vgl. Kühn 1995: 105f.). Da der ersten deutschen Ausgabe 1965 noch kein Erfolg beschieden war, kam es gewissermaßen zu einer doppelt verspäteten Rezeption: Einerseits hinkte man rund zehn Jahre den USA hinterher, andererseits bestand das überaus erfolgreiche Pamphlet selbst aus einer Zusammenstellung

aus Neills Schriften aus den Zwanziger- und Dreißiger-Jahren, die Neills amerikanischer Herausgeber Harold Hart besorgt hatte (vgl. ebd.: 106). „68“ wurde Neill nun nicht als psychoanalytischer Pädagoge wahrgenommen, obwohl Psychoanalyse in der *Antiautoritären Erziehung* durchaus eine Rolle spielte. Da es sich jedoch um Passagen aus den Zwanziger- und Dreißiger-Jahren handelt, wirkten sie vermutlich schon auf die Zeitgenossen eher altmodisch (vgl. ebd.). So warf Erich Fromm im Vorwort zur *Antiautoritären Erziehung* Neill etwa auch vor, zu sehr Freudianer zu sein: Die „Hypothesen Freuds“ seien ihm „allzusehr letzte Wahrheit“, „wie die meisten Freudianer“ „überschätz[e]“ er „die Bedeutung der Sexualität“ (Fromm 1971: 16). Neill hatte zwar Jahre seines Lebens in Therapien zugebracht, die er aber allesamt gerade bei wenig orthodoxen Analytikern absolviert hatte, nämlich bei Homer Lane und Wilhelm Steckel, er hatte auch eine kurze Jung'sche Analyse unternommen und sich einer Therapie bei Wilhelm Reich unterzogen – Neill setzte sich vor dem Schlafengehen auch brav in einen *orgone accumulator* (vgl. Placzek 1982). Tatsächlich war Neill in den Zwanziger- und Dreißiger-Jahren ein großer therapeutischer Enthusiast gewesen, wie etwa seine 1926 erschiene Abhandlung *The Problem Child* zeigt (Neill 1926):

> „Ich war damals ein ausgemachter Narr. Ich meinte, daß Psychologie, außer einem gebrochenen Bein, alles heilen könnte. Ich nahm Kinder auf, die von Geburt aus beeinträchtigt waren, Kinder, die an Schlafkrankheit litten, und geistig behinderte Jungen und Mädchen. Natürlich mußte ich bald feststellen, daß ich ihnen nicht helfen konnte“ (Neill 1973: 154).

So wurden in „Summerhill“ auch „kurze[] therapeutische[] Behandlung[en]“, die sogenannten Privatstunden mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt, die „unter seelischen Störungen litten“ (Neill 1971: 53, 56). Neill scheint sich dabei zum einen auf Aufklärung verlegt zu haben und zum anderen – zumindest während einer gewissen Zeit – ziemlich unbekümmert Symptome gedeutet zu haben (vgl. ebd.: 51ff.).

Neills grundlegende Überzeugung war zwar einigermaßen simpel, in der Zwischenkriegszeit aber durchaus verbreitet – auch wenn Freud sich dagegen wehrte: Würde Sexualität weniger unterdrückt, wäre man weniger neurotisch. Auch Reichs *Sexueller Revolution*, die ebenfalls aus den Dreißiger-Jahren stammte und zu einem „68“er Kassenschlager avancierte, lag dieselbe Behauptung zugrunde (vgl. Reich 1969). Der Kinderladen- und Studentenbewegung leuchtete die Vermutung zumindest anfänglich ein: Wie das Proletariat, die Frau oder die „Dritte Welt“ sollte auch die Sexualität befreit werden, die nicht mehr wie bei Freud verdrängt, sondern nun unterdrückt wurde (vgl. Gerhardt 2014, Kauders 2011, Tändler 2015: 95ff.). Gerade die Enttäuschung der politischen Euphorie und die Implosion des pädagogischen Überschwangs der späten Sechziger-Jahre scheinen jedoch die „therapeutischen Verheißungen“ (Tändler 2015: 110) erst recht beflügelt zu haben: In den Siebziger-Jahren setzte ein ungeahnter therapeutischer Siegeszug ein. Während des schon damals so genannten „Psychoboom“ löste sich die „klassische“ Psychoanalyse immer stärker auf; psychoanalytisch inspirierte „triebtheoretische[] sexuelle[] Befreiungsutopien“ wurden durch die „Hoffnung einer Restituierung des ‚ganzen Menschen‘“ (Tändler 2016: 342) ersetzt. So wurde der Selbstverwirklichung zwischen Urschrei, Meditation, Yoga und Gruppentherapien – wie Encounter- oder Nacktgruppen (vgl. Ruitenbeek 1974) – mit ebenso großer Ausdauer wie eklektischer Vehemenz gefrönt, entscheidend war nun, ein „wahres Selbst“ und eine „starke Persönlichkeit“, „gesunde Beziehungen“ und „echte Gefühle“ zu haben (vgl. Eitler 2010, Maasen et. al. 2011, Tändler 2016).

3 Nähe und Wärme

Was ein solcher diffuser emotionaler Ansatz für die Pädagogik bedeuteten konnte, lässt sich gut an Jürg Jegges „pädagogisch-therapeutische[m]“ Beststeller *Dummheit ist lernbar* studieren, der 1976 erschien und in dem Jegge – so der Untertitel – seine „Erfahrungen mit ‚Schulversagern‘“ (Jegge 1976: 13) schilderte. In Jegges Therapiestunden, wie sie in *Dummheit ist lernbar* beschrieben wurden, konnte ausdrücklich „über alles“ gesprochen werden, was „irgendwie zum Problem geworden“ war: Die Kinder und Jugendlichen konnten „weinen, ohne ausgelacht, schreien, ohne zur Ruhe gemahnt, beschimpfen, ohne selbst beschimpft zu werden.“ (ebd.: 174).[5] Indem in der Therapie „vergangene Misserfolge“ „zur Sprache“ kämen, „erleb[e]“ sie „[d]as Kind“

> „gewissermassen noch einmal durch, allerdings mit der grundsätzlich anderen Voraussetzung: ‚Ich bin nicht mehr allein und hilflos.‘ Das wäre die rein gefühlsmässige Seite. […] Zugleich gewinnt es auch Einsicht in den Zusammenhang dieser Einzel-Erlebnisse. Warum ist das damals so und nicht anders vor sich gegangen? Warum bin ich jetzt ‚dumm/frech‘ usw.?“ (ebd.: 170).

Jegge zufolge seien seine Schüler und Schülerinnen in einer „Armut der Beziehungskultur“ groß geworden. Sie hätten „den Eindruck erhalten, ihre spontanen emotionalen und vitalen Reaktionen seien schlecht“: „Gefühle, Konflikte usw. werden kaum verbalisiert und damit kaum wahrgenommen“ (ebd.: 47, 59). Eine der „wichtigsten Aufgaben“ des Therapeuten bestehe daher darin, „dem Kinde beim Ausdrücken seiner Gefühle behilflich zu sein.“ Ein Schüler Jegges hegte etwa „grosse Hassgefühle“ gegenüber seinen Eltern, „durfte“ sie jedoch „nicht zeigen“: „Da beginnt es langsam zu kochen. In mir ist die kochende Wut gegenüber den Eltern. Doch muss man brav sein wegen dem ‚Nicht-geliebt-Werden‘. Da war ich kein Mensch mehr, eher irgendeine Maschine.“ In der Therapie „lernte“ der Schüler dann „mit Hilfe von Jürg“, dass er „eigene Gefühle habe, ein eigener Mensch“ sei: „Dass es mich nur einmal gibt, und dass ich zu mir stehen kann. Das war neu für mich“ (ebd.: 185ff., vgl. Bühler 2018).

Jegge scheint sich zwar auf Psychoanalyse beziehen zu wollen und empfahl durchaus zeittypisch verschiedene psychoanalytische Versuche, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts unternommen wurden (vgl. Bilstein 2008), nur hatte seine Therapie offensichtlich nur noch wenig mit einer „klassischen“ Psychoanalyse zu tun. Solche emotionalen „warmen“ therapeutischen Entwürfe, die sich von der traditionellen, „kalten“ Psychoanalyse abzusetzen versuchten, florierten zu der Zeit, wie etwa auch der Erfolg von Bruno Bettelheim oder Cohn zeigen. Beide setzten ebenfalls auf Gefühl und Erlebnis, beide verwiesen zwar noch auf die Psychoanalyse, gingen aber ebenfalls davon aus, dass sie sich in ihrer herkömmlichen Form überlebt habe. „Gute“ Pädagogik konnte daher auch nur aus dem „richtigen“ Gefühl kommen. So sei es besser, dezidiert nicht reformpädagogisch zu sein, als ohne Gefühl die richtige Pädagogik anzuwenden – wodurch ein alter pädagogischer *topos* therapeutisch aufgewärmt wurde und die Mutter sich einmal mehr als schuldig erwies:

---

5 Als Jürg Jegge *Dummheit ist lernbar* verfasste, hatte er begonnen, noch eine ganze andere Therapie zu verfolgen als die, die er in seinem Buch beschrieb: Über Jahre hinweg rechtfertigte er sexuellen Missbrauch als Therapie. Vgl. Miller/Oelkers 2018.

> „Oberflächlich betrachtet, erscheint z.B. die Mutter, die ihr Kind nicht schimpft, wenn es das Bett naßgemacht hat, nachgiebiger als die Mutter, die dem Kind eine Strafpredigt hält. Aber wenn die nachgiebige Mutter außerdem ein großes Geschrei macht, weil sie mit dem Waschen der Laken soviel Arbeit hat, kann das Kind noch stärkere Schuldgefühle empfinden als dasjenige, das ausgeschimpft wird, weil es sich naßgemacht hat. Das Gewährenlassen an sich kann also nutzlos oder sogar schädlich sein, wenn es mehr aus dem Verstand als aus dem Gefühl kommt" (Bettelheim 1950/1970: 17).

Cohn beschwor unablässig die „Erweiterung des Horizonts emotionaler Bewußtheit", „Nähe und Wärme", „korrigierende emotionale Erfahrung[en]", das „*Wie* der Beziehungen", die „Intensivierung persönlicher Kommunikation", „Empathie", „Echtheit", „Sensitivität und Intuition" (Cohn 1975: 57, 60, 67f., 87, 99, 102, 114). Ihr therapeutischer Imperativ gebot, dass man sich „authentisch", „transparent" „selbst als Person einbringen", sich selbst „akzeptiere[n]", sich seine „Gefühle bewußt" machen und sich selbst aussagen solle (ebd.: 100, 121, 124, 125, 147). Der einflussreichste Vertreter einer solchen reflexiven Psychologie der „positiv[en]" „Entfaltung" (Rogers 1961/1979: 15, 42) war Carl R. Rogers. In seinem Verkaufsschlager *Entwicklung der Persönlichkeit*, der 1961 erstmals auf Englisch erschien, hatte er ebenfalls schon „Wärme, Fürsorglichkeit, Zuneigung" propagiert, „authentisch", „tiefgehend und einfühlend" versucht, den „Klienten" zu helfen, sie „selbst zu sein" (ebd.: 20, 61, 66, vgl. Reichardt 2005).[6]

Jegges Schilderungen scheinen vordergründig zwar neutral zu sein, in der zeitgenössischen Debatte hätte man ihm aber vermutlich eine quasi-mütterliche Rolle unterstellt und ihn dafür gefeiert: Seine Sonderschule in der Nähe von Zürich war eine Art emotionaler, kompensatorischer Brutkasten. Eine ähnliche Therapeutisierung und Emotionalisierung wie bei Jegge wurden auch in zwei weiteren Bestsellern aus Zürich zur selben Zeit propagiert. Im Gegensatz zu Jegge ließ Alice Miller jedoch nie einen Zweifel daran aufkommen, dass es vor allem kranke Mütter seien, die kranke Kinder hätten. Miller versprach ebenfalls, dass man „seine früh verlorene authentische Lebendigkeit wiedergewinnen und sein wahres Selbst finden" könne: Die „Erfüllung eines gesunden Selbstgefühls", die „kreative[] Selbstfindung", sei möglich, wenn man in der Therapie gelernt habe, die „eigene[n] Gefühle" wieder „*bewußt zu erleben*" und aus dem „inneren Gefängnis" (Miller 1979: 12, 21, 25, 88, 93) auszubrechen. Dass es vor allem Mütter seien, die ihre Kinder in emotionalen Kerkern darben ließen, wiederholte Miller ohne Unterlass:

> „Bis auf zwei Ausnahmen waren sämtliche Mütter meiner Patienten narzißtisch gestörte, in höchsten Maß unsichere und oft an Depressionen leidende Persönlichkeiten. […] Was die Mutter seinerzeit bei ihrer Mutter nicht bekommen hat, kann sie bei ihrem Kind finden: Es ist verfügbar, kann als Echo gebraucht werden, läßt sich kontrollieren, ist ganz auf sie zentriert, verläßt sie nie, gibt ihr Aufmerksamkeit und Bewunderung" (ebd.: 64).

In *Am Anfang war Erziehung* (1980) schrieb Miller, sie sei oft gefragt worden, „warum [sie] im *Drama des begabten Kindes* meistens von Müttern und so wenig von Vätern spreche":

6 Zu Carl Rogers pädagogischen Versuchen vgl. Reichenbach/Dietschi 2013.

> „Die wichtigste Bezugsperson des Kindes in seinem ersten Lebensjahr bezeichne ich als ‚Mutter'. Das muß nicht unbedingt die biologische Mutter, ja nicht einmal eine Frau sein" (Miller 1980: 20).

Nach „68", „in einer Phase des gesunden Experimentierens mit der Geschlechterrolle", erscheint es Miller zwar als denkbar, dass nicht nur biologische Mütter, nicht einmal unbedingt Frauen, die „wichtigste Bezugsperson" für Kinder sein müssten, nach wie vor hält sie aber „Zärtlichkeit, Wärme und Einfühlung" für „positive[] mütterliche[] Funktionen":

> „In den letzten Jahrzehnten gibt es immer mehr Väter, die auch die positiven mütterlichen Funktionen übernehmen und dem Kind Zärtlichkeit, Wärme und Einfühlung in seine Bedürfnisse entgegenbringen können" (ebd.: 20f.).

4 Geschichte, Gefühle, Erziehung

Dass Gefühle eine Geschichte haben, dass gerade die Pädagogik äußerst einflussreich ist, Gefühle einzuüben, steht außer Frage. Die steigenden therapeutischen Temperaturen der Pädagogik in den Siebziger-Jahren müssen daher als Teil einer Geschichte des Selbst und der Gefühle verstanden werden (vgl. z.B. Eitler/Elberfeld 2015, Frevert 2011). Die Geschichte der therapeutischen Aufheizung in den Siebziger-Jahren mitsamt der daran anschließenden, allmählich einsetzenden kleinen emotionalen Eiszeit ist jedoch auch deswegen aufschlussreich, weil sie hilft, eine aktuelle Entwicklung besser zu verstehen. So lautet ein wiederkehrender Begriff bei Bettelheim, Cohn, Janov und Rogers „integrieren", „Integration".[7] Psychische „Integration" – Bettelheim und Janov sprechen etwa von einem „gut integrierten Erwachsenen", einer „gut integrierten Person" und meinen damit den psychischen Haushalt (Bettelheim 1950/1970: 21, Janov 1970/1974: 28) – ist die Grundlage einer erfolgreichen sozialen Integration: Wenn

> „die jeweiligen Gefühle oder Einstellungen, die ich gerade in mir erfahre, von mir auch bewußt so gesehen werden, wie sie nun mal sind [...], dann bin ich in dem Augenblick eine einheitliche oder integrierte Persönlichkeit und kann dann auch das *sein*, was ich immer schon im tiefsten *bin*" (Rogers 1961/1979: 65).

Dass psychische und soziale Integration zusammenfallen, dass der Terminus gerade damals äußerst erfolgreich wurde, scheint alles andere als ein Zufall zu sein: Im therapeutischen Treibhaus der Siebziger-Jahre begann auch die schulische Integration ihre ersten Blüten zu treiben. Die zu dieser Zeit sehr populäre „antipsychiatrische" Annahme, dass psychische Störungen sozial bedingt seien, Heime und Kliniken zu schließen seien und auf Medikamente verzichtet werden müsse, ging Hand in Hand mit einer massiven, pädagogisch-therapeutischen Euphorie. Dank Pädagogik und Psychotherapie sollten sich Kinder gewissermaßen resozialisieren lassen. Jegge forderte etwa, dass „Schulversager" „alle die Anregungen" erhielten, „die sie bisher von Schule und Elternhaus nicht bekommen" (Jegge 1976: 215) hätten. Die spätere psychotherapeutische Abkühlung wirkt daher durchaus erfrischend. Nur bleibt

7 Vgl. z.B. Cohn 1975: 14, 18, 27, 67, 71, 106, 191, Rogers 1961/1979: 50, 51, 128, 152, 198, 220ff., 258, 276, 330, 334, 343, 363, 380, 385.

die Frage, ob nicht gewisse Annahmen nach wie vor bestehen, „bösen“ Müttern etwa noch immer die Schuld zugewiesen wird. Bereits ein oberflächlicher Blick in die Forschungsliteratur zeigt zumindest, dass auch im 21. Jahrhundert nach wie vor „[e]xpressed Emotion, Mutter-Kind-Beziehung und ADHS-Symptome“ leicht kurzgeschlossen werden können (Schloß 2015, vgl. Becker 2014: 24, 43ff.).

Literatur

Bar-Haim, Shaul (2014): Regression and the Maternal in the History of Psychoanalysis, 1900–1957. In: Psychoanalysis and History, 16, 1, pp. 69–94.

Becker, Nicole (2014): „Schwierig oder krank?“ ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Behre, Silja (2016): Bewegte Erinnerung. Deutungskämpfe um „1968“ in deutsch-französischer Perspektive. Tübingen: Mohr Siebeck.

Bettelheim, Bruno (1950/1970): Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. Stuttgart: Klett.

Bilstein, Johannes (2008): Die Wieder-Entdeckung der Psychoanalyse. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel: Beltz, S. 212–226.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (1999): Le nouvel esprit du capitalisme. Paris: Gallimard.

Bowlby, John (1951/1973): Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit. Stuttgart: Kindler.

Bröckling, Ulrich (2005): Projektwelten. Anatomie einer Vergesellschaftungsform. In: Leviathan, 33, 3, S. 364–383.

Bühler, Patrick (2014): Liebe, Libido und Reformpädagogik. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Weinheim: Beltz Juventa, S. 261–280.

Bühler, Patrick (2017): „Diagnostik“ und „praktische Behandlung“. Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 176–195.

Bühler, Patrick (2018): „Helfen können nur echte zwischenmenschliche […] Beziehungen“. Jürg Jegges emotionale kompensatorische Therapie. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Ist Dummheit lernbar? Re-Lektüren eines pädagogischen Bestsellers. Basel: Zytglogge, S. 133–155.

Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett.

Eitler, Pascal (2010): Der „Neue Mann“ des „New Age“. Emotion und Religion in der Bundesrepublik Deutschland 1970–1990. In: Borutta, Manuel/Verheyen, Nina (Hrsg.): Die Präsenz der Gefühle. Männlichkeit und Emotion in der Moderne. Bielefeld: transcript, S. 279–304.

Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hrsg.) (2015): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung. Bielefeld: transcript.

Ferenczi, Sándor (1930): Relaxationsprinzip und Neokatharsis. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, 16, S. 149–164.

Ferenczi, Sándor (1931): Kinderanalysen mit Erwachsenen. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, 17, S. 161–175.

Foucault, Michel (2003): Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France 1973–1974. Paris: Gallimard, Seuil.

Freud, Sigmund (1913/1961): Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Band 9. Frankfurt am Main: Fischer.

Freud, Sigmund (1914/1963): Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. 10. Band. Frankfurt am Main: Fischer, S. 126–136.

Frevert, Ute (2011): Emotions in History – lost and found. Budapest/New York: Central European University Press.

Fromm, Erich (1971): Vorwort. In: Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek: Rowohlt, S. 11–18.

Gebhardt, Miriam (2009): Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Gerhardt, Uta (2014): Hedonismus und Revolution. Zur Rezeption der Psychoanalyse in der Berliner Studentenbewegung der sechziger Jahre. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse, 27, 54, S. 25–55.

Gschwend, Gaby (2009): Mütter ohne Liebe. Vom Mythos der Mutter und seinen Tabus. Bern: Huber.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.

Illouz, Eva (2011): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Janov, Arthur (1970/1974): Der Urschrei. Ein neuer Weg der Psychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer.

Jegge, Jürg (1976): Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit „Schulversagern“. Bern: Zytglogge.

Kauders, Anthony D. (2011): Drives in Dispute: The West German Student Movement, Psychoanalysis, and the Search for new emotional Order, 1967–1971. In: Central European History, 44, 4, pp. 711–731.

Koch, Ulrich (2017): „Cruel to be kind?“ Professionalization, Politics and the Image of the abstinent Psychoanalyst, c. 1940–80. In: History of the Human Sciences, 30, 2, pp. 88–106.

Kühn, Axel D. (1995): Alexander S. Neill. Reinbek: Rowohlt.

Lunkbeck, Elisabeth (2011): Empathy as a Psychoanalytic Mode of Observation: Between Sentiment and Science. In: Daston, Lorraine/Lunbeck, Elisabeth (Eds.): Histories of Scientific Observation. Chicago/London: University of Chicago Press, pp. 255–275.

Maasen, Sabine/Elberfeld, Jens/Eitler, Pascal/Tändler, Maik (Hrsg.) (2011): Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern. Bielefeld: transcript.

Malinowski, Stephan/Sedlmaier, Alexander (2006): „1968“ als Katalysator der Konsumgesellschaft. Performative Regelverstöße, Kommerzielle. Adaptionen und ihre gegenseitige Durchdringung. In: Geschichte und Gesellschaft, 32, 2, S. 238–267.

Marcuse, Herbert (1967): Repressive Toleranz. In: Wolff, Robert Paul/Moore, Barrington/Marcuse, Herbert (Hrsg.): Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91–128.

Miller, Alice (1979): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Miller, Alice (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2018): Ist Dummheit lernbar? Re-Lektüren eines pädagogischen Bestsellers. Basel: Zytglogge.

Neill, Alexander Sutherland (1926): The Problem Child. London: Jenkins.

Neill, Alexander Sutherland (1971): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek: Rowohlt.

Neill, Alexander Sutherland (1973): Neill, Neill, Birnenstiel! Erinnerungen von A. S. Neill. Reinbek: Rowohlt.

Oelkers, Jürgen (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Placzek, Beverley R. (Ed.) (1982): Record of a Friendship. The Correspondence between Wilhelm Reich and A. S. Neill, 1936–1957. London: Gollancz.

Plant, Rebecca Jo (2010): Mom. The Transformation of Motherhood in Modern America. Chicago/London: University of Chicago Press.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.

Reich, Wilhelm (1969): Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Reichardt, Sven (2005): „Wärme“ als Modus sozialen Verhaltens? Vorüberlegungen zu einer Kulturgeschichte des linksalternativen Milieus vom Ende der 1960er bis Anfang der 1980er Jahre. In: Vorgänge, 44, 171/172, S. 175–187.

Reichardt, Sven (2014): Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren. Berlin: Suhrkamp.

Reichenbach, Roland/Dietschi Daniel (2013): „Catalyzers, facilitators, energizers“ – Zur Errettung des schulischen Lernens durch die humanistische Psychologie. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt, S. 54–71.

Rogers, Carl R. (1961/1979): Die Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.

Rose, Nikolas (1999): Governing the Soul. The Shaping of the Private Self. London/New York: Free Association Books.

Ruitenbeek, Hendrik M. (1974): Die neuen Gruppentherapien. Stuttgart: Klett.

Schloß, Susan et al. (2015): Expressed Emotion, Mutter-Kind-Beziehung und ADHS-Symptome im Vorschulalter. Eine Studie zur Validität des deutschsprachigen Preschool Five Minute Speech Sample. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43, 6, S. 425–431.

Shapira, Michal (2013): The War Inside. Psychoanalysis, Total War and the Making of the Democratic Self in Postwar Britain. Cambridge: Cambridge University Press.

Silverman, Chloe (2015): Understanding Autism. Parents, Doctors, and the History of a Disorder. Princeton/Oxford: Princeton University Press.

Stallmann, Martin (2017): Die Erfindung von „1968“. Der studentische Protest im bundesdeutschen Fernsehen 1977–1998. Göttingen: Wallstein.

Staub, Michael E. (2011): Madness is Civilization. When Diagnosis was social, 1948–1980. Chicago/London: University of Chicago Press.

Strenger, Carlo (2017): Abenteuer Freiheit. Ein Wegweiser für unsichere Zeiten. Berlin: Suhrkamp.

Tändler, Maik (2015): Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Erziehung. In: Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hrsg.): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung. Bielefeld: transcript, S. 85–112.

Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen: Wallstein.

Terry, Jennifer (1998): „Momism“ and the Making of treasonous Homosexuals. In: Ladd-Taylor, Molly/Umansky, Lauri (Eds.): „Bad“ Mothers. The Politics of Blame in Twentieth-Century America. New York/London: New York University Press, pp. 169–190.

Vicedo, Marga (2013): The Nature and Nurture of Love. From Imprinting to Attachment in Cold War America. Chicago/London: University of Chicago Press.

Zaretsky, Eli (2004): A social and cultural History of Psychoanalysis. New York: Knopf.

MARCEL EULENBACH, THORSTEN FUCHS, YAGMUR MENGILLI, ANDREAS WALTHER, CHRISTINE WIEZOREK

„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein"? – Jugendkultur, Protest, Partizipation

1 Einleitung

Anfang des 20. Jahrhunderts gehörte die Jugendbewegung zu den sozialen Bewegungen, die nicht nur nachhaltig das Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte prägte, sondern überhaupt die Etablierung jugendpädagogischer Handlungsfelder und deren Professionalisierung in der Weimarer Republik und nach 1945 beförderte (vgl. Peukert/Münchmeier 1990). Die Freizeit- und Geselligkeitsformen der bürgerlichen Jugendbewegung entstanden dabei auch aus dem Selbstanspruch, eine kulturelle Erneuerung der „verkrusteten" Gesellschaft einzuleiten. Ein halbes Jahrhundert später ging es der 68er-Generation – unter anderer Zielperspektive – ebenfalls um den „neuen Menschen" und eine programmatische Erneuerung der Gesellschaft (vgl. Paris 2000). Für beide Bewegungen gilt, dass Teile der Jugend offensichtlich für ihre Bedürfnisse in den gesellschaftlich vorgesehenen Arenen keinen Raum (mehr) fanden und auf Veränderung drängten. Und dies versetzte Jugend in Bewegung, wortwörtlich in der Wander- und Fahrtenkultur der bürgerlichen Jugendbewegung oder als „langer Marsch durch die Institutionen" in der 68er-Generation.

Im Unterschied zu Jugendkulturen waren Jugendbewegungen, die durchaus auch als „Vorläufer" jugendkultureller Gesellungsformen zu verstehen sind, dadurch gekennzeichnet, dass ihre kulturelle Selbstermächtigung als „symptomatischer" Ausdruck des Wandels der gesamten Jugendgeneration wahrgenommen wurde. In den 1990er Jahren sind Jugendbewegungen längst nicht mehr tonangebend. Vielmehr hat eine Pluralisierung der Jugendkulturen stattgefunden, in denen die Gesellschaft kaum noch als Hintergrundfolie für die Abgrenzungsbestrebungen der Jugendlichen dient (vgl. Gebhardt 2010). Damit schwindet auch der provozierende Charakter jugendkultureller (Protest-)Stile, was überdies in einen Zusammenhang mit der Kommerzialisierung des Juvenilen gebracht wird (vgl. Rink 2002). „Ehemals jugendlich-‚revolutionäre' Praktiken in Kleidung, Musik und Haltungen haben sich zu Lebensstilgesten gewandelt, die die ehemals autoritätsstörende und potenziell systemsprengende Kraft Jugendlicher neutralisiert haben" (Lüdtke/Wiezorek 2016: 8). Jugendkulturen sind infolgedessen auch nicht mehr Gegenstand gesellschaftlicher Problemdiskurse – von

wenigen Ausnahmen, z.B. den Zusammenschlüssen rechtsgerichteter Jugendlicher einmal abgesehen. Insofern kann man sich auf den Anspruch von Jugendbewegungen, Orte authentischer Gemeinschaftsbildung und alternativer Sinnstiftung zu sein, offensichtlich nur noch, wie es die Hamburger Band Tocotronic in ihrem Lied „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein" in den 1990er Jahren taten, ironisch beziehen. Auch in der Jugendforschung kamen Jugend, Jugendkulturen und jugendliche Szenen kaum mehr als Orte des Protestes bzw. der alternativen Sinnstiftung in den Blick, während Diagnosen einer generellen Politik- und Protestferne von Jugendlichen zunahmen (z.B. Simon 2008, Heinzlmaier 2013).

Damit korrespondieren wiederkehrende Befunde aus Jugendsurveys. So attestierten bspw. die Shell-Studien Jugendlichen in den 1990er und 2000er Jahren ein immer geringer werdendes politisches Interesse, das in 2002 auf unter ein Drittel sank, seitdem aber wieder etwas zunimmt (vgl. Shell Deutschland Holding 2015). Auch die DJI-Jugendstudien konstatieren, dass junge Menschen heute wieder politisch aktiver als ihre Vorgänger sind (vgl. Gille/Hoffmann-Lange 2013). Zugleich ist von anhaltender Politikverdrossenheit die Rede, da sich die (Re-)Politisierung von jungen Menschen eher in der situativen Bereitschaft zu zivilem Ungehorsam sowie in Demonstrationserfahrungen zeigt, aber kaum in einem verbindlichen partei- und institutionenbezogenen Engagement (vgl. Shell Deutschland Holding 2015). Das in großen Teilen der der Jugendforschung vorherrschende Verständnis von Politik bzw. des Politischen, so zeigt sich hier, betont stark die institutionsbezogene Seite der Politik (Zufriedenheit mit dem demokratischen System, Positionierung zwischen „links" und „rechts" etc.), bezieht aber auch vororganisierte Aktivitäts- und Protestformen mit Bezügen zu relevanten öffentlichen Belangen ein. Es stellt sich jedoch die Frage, ob sich jenseits dieser ungebundenen, aber doch als konform anerkannten Praktiken auch (lebensweltnähere) Formen der Partizipation an Entscheidungsprozessen finden lassen, die bislang nicht als politisch qualifiziert wurden und Anerkennung fanden. Zugleich werden Themen, die die Jugendlichen selbst artikulieren bzw. in ihren kulturellen Praktiken zum Ausdruck bringen, in ihren politischen Gehalten eher nicht in den Blick genommen.

Versteht man das Politische aber stärker als spezifische Kommunikationsform, in der es um die Aushandlung, Entscheidung und Durchsetzung kollektiv bindender Entscheidungen geht (vgl. Nassehi 2003), gelangen politische Themen auch über die Beobachtung solcher Formen des (jugendkulturellen) Handelns in den Blick, die zunächst lokal, sozialräumlich verortet und auf Aushandlungsprozesse und Entscheidungen in „kleinere[n] Kollektivitäten" (ebd.: 164) bezogen sind. Hier lässt sich zeigen, dass sich politische Kommunikationsformen Jugendlicher als partizipative Akte der (Mit-)Gestaltung ihres Sozialraums finden lassen. Interessant daran ist wiederum, dass es offensichtlich gerade die jugendkulturellen Bezüge sind, durch die Partizipation jenseits pädagogischer (erwachsenenbezogener) Vorstellungen als eigene und eigensinnige politische Kommunikationsform sichtbar wird.

Ausgehend vom Auftauchen der Jugendbewegung zu Beginn und der Pluralisierung von Jugendkulturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts diskutiert dieser Beitrag das Verhältnis von Jugendkultur, Partizipation und Politik. Die zugrundeliegende Frage lautet, ob und wenn ja, in welcher Weise Jugendkultur(en) als politisch anzusehen sind; und andersherum: wie sich Jugendkultur(en) in Partizipation bzw. politischem Handeln Jugendlicher ausdrücken. Dazu wird zuerst die historische Entwicklung von der ersten Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Ausdifferenzierung jugendkultureller Szenen und jugendkultureller Mehrfachzugehörigkeiten zu Beginn des 21. Jahrhunderts nachgezeichnet.

Damit ist auch die Diagnose verbunden, dass zumindest seitens der Jugendforschung Jugendkultur nicht mehr wie in den 1970er Jahren mit Protest und Politik verbunden wird (2). Vor diesem Hintergrund wird anhand aktueller empirischer Daten gefragt, ob und wenn ja, welche politisch-partizipatorischen Potenziale in jugendkulturellen Praktiken im öffentlichen Raum enthalten sind. Hier zeigt sich, dass analog zur Flexibilisierung jugendkultureller Zugehörigkeiten die Teilhabeansprüche Jugendlicher und so das Politische ihrer Praktiken einer differenzierenden Sichtweise unterzogen werden müssen (3). Bezugnahmen auf Jugendkultur und Partizipation seitens der Erwachsenen bzw. Institutionen erscheinen hier als Pädagogisierung gesellschaftlicher Teilhabe, durch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen letztlich die Anerkennung als (mündige) Gesellschaftsmitglieder eher verweigert als ermöglicht wird (4).

2 Jugendkultur als Protest?

Seit es Jugendkulturen gibt, werden sie in der Öffentlichkeit und von wissenschaftlichen Beobachter*innen auch und gerade unter dem Aspekt des Protestes wahrgenommen. Die Jugendbewegungen des 20. Jahrhunderts entstanden vor dem Hintergrund politischer und gesellschaftlicher Legitimationskrisen und brachten mehr oder weniger explizite Protestinhalte hervor. Ob als symbolisierte Anti-Haltung wie im „Wandervogel“, die sich an eigensinnigen kulturellen Praktiken des Freizeit- und Gruppenlebens festmachen lässt (vgl. Ecarius et al. 2011: 108ff.), oder als ausformulierte Systemkritik wie in der Studentenbewegung, die mit damals neuen politischen Aktionsformen in Erscheinung trat (vgl. Paris 2000): Der Dissens der Jugendbewegungen bedurfte der Sichtbarkeit. Ferner standen Regelverletzungen und „Einmischungen“ in die herrschende Ordnung im Dienst von Partizipationsansprüchen und trugen damit langfristig zu gesellschaftlichen Demokratisierungs- bzw. Transformationsprozessen bei.

Etwas früher als die Studentenbewegung machten die englischen Jugendsubkulturen der Mods und Rocker von sich reden. Diese Stilgruppen etablierten sich ebenso wie etwas später die Skinheads und Punks auch in Deutschland. Während in Analysen der oben genannten Jugendbewegungen Generationsgestalten in Anschlag gebracht (vgl. Roth/Rucht 2000) bzw. „eine Prototypik einer bürgerlichen, männlichen Jugend“ (Eisewicht/Wustmann 2019: 183) unterstellt wurde, verschob sich in den Ansätzen der Subkulturanalyse der Akzent auf „Generationsfraktionen“ und auf Jugendliche aus niedrigen Sozialschichten. Insbesondere in den Cultural Studies wurde die Verschiedenartigkeit der Jugendsubkulturen aus der Überlagerung von klassen- und generationsspezifischen Erfahrungen der beteiligten Jugendlichen erklärt (vgl. Clarke et al. 1979: 44ff., 97ff.). Als identitätsstiftende Merkmale wurden hier die subkulturellen Stile betrachtet, die den Jugendlichen einerseits dazu dienten, sich Desintegrationserfahrungen im Kontext der Klassenlagerung (z.B. Arbeitslosigkeit) symbolisch anzueignen. Vor einem hegemonietheoretischen Hintergrund wurde die Stilpraxis andererseits als „Widerstand“ gegenüber den Bedeutungen interpretiert, die den kulturellen Praktiken der herrschenden Klasse eingeschrieben sind, aber auch durch Institutionen wie die Schule und die Sozialarbeit verkörpert werden (ebd.: 81ff.). Es ist also das Sichtbarmachen der eigenen gesellschaftlichen Positionierung, über das die subkulturellen Akteure dieser Theorieperspektive nach Protest artikulieren. Allerdings wurde die Frage, ob Jugendsubkulturen der

Arbeiterklasse als gesellschaftskritische Handlungskontexte zu einer *politischen* Mobilisierung der Jugend führen können, in den Jugendstudien der Cultural Studies vernachlässigt. Die Annahme, es handele sich bei Jugendsubkulturen per se um subversive und mithin „indirekte" Protestformen entband die Forscher*innen von der Aufgabe, sich mit Übergängen des stilbezogenen in einen aktionistisch ausgetragenen Protest zu befassen. Explizite Politisierungsprozesse standen somit nicht mehr im Fokus (vgl. Marchart 2008: 124ff.).

Blickt man auf die weitere Entwicklung der Jugendkulturforschung, so bildete sich aus der Auseinandersetzung mit fortschreitenden gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen der individualisierungstheoretisch begründete Ansatz der Jugendszene heraus (vgl. Hitzler 1998, Hitzler/Niederbacher 2010). Spätestens ab der Jahrtausendwende wurde das Muster einer diachronen Abfolge dominanter Stilgruppen endgültig von der synchronen Pluralität der Jugendszenen abgelöst. In der theoretischen Fokussierung von Jugendszenen ist das sozialstrukturelle Erklärungsmoment nicht mehr zentral: Im Unterschied zur Gemeinschaftsform Subkultur gelten Szenen nicht als „Herkunftsgemeinschaften" (Prisching 2010: 185), denn in Szenen kommt der individuellen Wahlentscheidung für die Selbstverortung eine große Bedeutung zu (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010). Vor diesem Hintergrund kamen Diagnosen eines abnehmenden Protestpotenzials in der Jugendkultur auf (vgl. Rink 2002, Simon 2008, Heinzlmaier 2013) und wurden durch die Entwicklung einer pluralisierten, kommerzialisierten und globalisierten Szenelandschaft (vgl. Mey/Pfaff 2015) zusätzlich bestärkt.

Szenen kommen den flexibilisierten Lebensumständen junger Menschen insofern entgegen, als sie durchlässige Netzwerke ohne klare Ein- und Austrittsschwellen sind. Diese ungezwungene Vergemeinschaftung hat zur Voraussetzung, dass in den meisten Szenen lediglich partikulare Regeln und Relevanzen gelten. Hitzler und Niederbacher (2010: 17) führen dazu aus:

> „Die in Szenen vorfindlichen Deutungsmusterangebote haben unterschiedliche ‚existenzielle' Reichweiten: Während es etwa zum Ethos des Punkers (noch immer, aber tendenziell immer weniger) gehört, sein Punk-Sein in allen Lebenslagen und Situationen durchzuhalten, gibt die Techno-Kultur dem Szenegänger über die raumzeitliche Ausdehnung der Teilnahme am Szenegeschehen hinaus (so gut wie) keinen Verhaltenskodex an die Hand."

Deutlich wird hier: Auch wenn Jugendszenen durchaus durch Regeln strukturiert sind, ist mit ihrer Nutzung kein „Ethos" wie etwa beim Punk verbunden, macht doch etwa die Techno-Szene deutlich weniger Vorgaben für die Lebensführung des Einzelnen und begünstigt damit das „Kommen und Gehen" der Szenegänger*innen in einer ästhetischen Vergemeinschaftung.

Dass sich die Zugehörigkeit Jugendlicher zu Szenen flexibilisiert hat, zeigen auch Eulenbach und Fraij (2018) in einer Untersuchung zur Verbreitung von jugendkulturellen Nutzungsstilen im Zeitvergleich.[1] Der „eindeutigen Selbstverortung" in einer Jugendkultur bzw. -szene wurde dabei das „Szenen-Hopping" gegenüber gestellt. Beide Nutzungsstile wurden so operationalisiert, dass sich Jugendliche bei der „eindeutigen Selbstverortung" innerhalb

---

1 Als Datengrundlagen des Zeitvergleichs dienen die 2001 durchgeführte Jugendstudie „NRW-Kids" (Zinnecker et al. 2002) und die Studie „Jugend.Leben" (Maschke et al. 2013), die 2012 als Teilreplikation von „NRW-Kids" durchgeführt wurde. In diesen Studien konnten sich die Jugendlichen in Bezug auf 8 bzw. 14 Jugendszenen selbst verorten.

des Szene-Spektrums nur einer einzigen zuordnen, während sie beim „Szenen-Hopping“ mindestens zwei Szenen angehören. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Anstieg des „Szenen-Hopping“ von 36,6 Prozent im Jahr 2001 auf 51,2 Prozent in 2012 (ebd.: 34).

Hier liegt ein deutlicher Hinweis auf die gestiegene Bedeutung flexibler Vergemeinschaftung vor. Sich nicht nur in Szenen kompetent zu bewegen, sondern auch zwischen ihnen wechseln zu können, verlangt die Fähigkeit changierender Selbststilisierung. Proteststilen kommt dabei gewissermaßen eine Vermittlungsfunktion zu, denn in ihnen sind gesellschaftskritische bzw. widerständige Bedeutungen symbolisch niedergelegt. Wie Pfaff (2006) in Bezug auf die Gothic-/Punk- und Hip-Hop-Szene zeigen konnte, sind Politisierungs- und Stilisierungsprozesse in diesen Szenen eng verwoben. Allerdings gestaltet sich die Stilaneignung als Lernprozess, in dessen Verlauf ein szenespezifisches Wissen angeeignet wird. Hitzler und Niederbacher (2010: 18f.) führen dazu aus: „Hip-Hop Szenegänger hören auch für sich allein Hip-Hop-Musik, sie lesen Fanzines oder sehen Videos und eignen sich so die für eine adäquate Inszenierung notwendigen kulturellen Kompetenzen an.“

In Anbetracht der genannten Arbeiten und des Befunds, dass sich die Zugehörigkeit der Szenen-Hopper auf bis zu sechs Szenen beziehen kann (vgl. Eulenbach/Fraij 2018: 33), ist ein zeitlich begrenztes Engagement in Jugendszenen weit verbreitet. Bei Szenen-Hoppern ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass sie sich auf die gesellschaftsbezogenen Haltungen und „Widerständigkeiten“ einlassen, die den Stilen inhärent sind. Zu verweisen ist aber auch auf solche Jugendlichen, die sich immer noch stark mit Proteststilen identifizieren und z.B. im „Hardcore“ an eine linke politische Positionierung herangeführt werden (vgl. Böder et al. 2018). Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass die Jugendkulturforschung das Politische in Jugendkulturen in der Regel als „Protest“ erfasst hat. Neuere Untersuchungen zur Partizipation von Jugendlichen an und in öffentlichen Räumen verweisen allerdings deutlich darauf, dass auch informellere und alltägliche jugendkulturelle Praktiken Jugendlicher und junger Erwachsener als Ausdrucksformen des Politischen gesehen werden können. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

3 Jugendkultur als Partizipation?

Ausgehend von einer Kritik an einem engen, auf formale Beteiligung beschränkten Partizipationsbegriff zielte das EU-Forschungsprojekt „Spaces and Styles of Participation. Formal, non-formal and informal possibilities of participation for young people in European cities“ (kurz: PARTISPACE) auf eine empirische Rekonstruktion von Teilhabeansprüchen in unterschiedlichen Praktiken Jugendlicher und junger Erwachsener (in etwa zwischen 15 und 30 Jahren) im öffentlichen Raum. Die Frage, wo und wie Jugendliche (unterschiedlich) partizipieren, hieß zu untersuchen, was Jugendliche im öffentlichen Raum tun, was an ihren Praktiken als politisch oder unpolitisch gelten kann und welches Verständnis des Politischen es braucht, um ihre Praktiken als Partizipation zu verstehen. Die Frage danach, welche Praktiken – durch wen, wie und warum – als Partizipation anerkannt werden, wurde explizit nicht als Kriterium der Gegenstandsbestimmung ex ante, sondern als Teil der Fragestellung untersucht. Mit Ausnahme des Bezugs auf Öffentlichkeit wurde also zunächst offengelassen, was Partizipation bedeutet. Legt man einen weiten Begriff des öffentlichen Raums im Sinne eines

„Erscheinungsraums" (Butler 2016: 64) zugrunde, so die Annahme, dann überschneiden sich in Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum das Jugendkulturelle und das Politische.

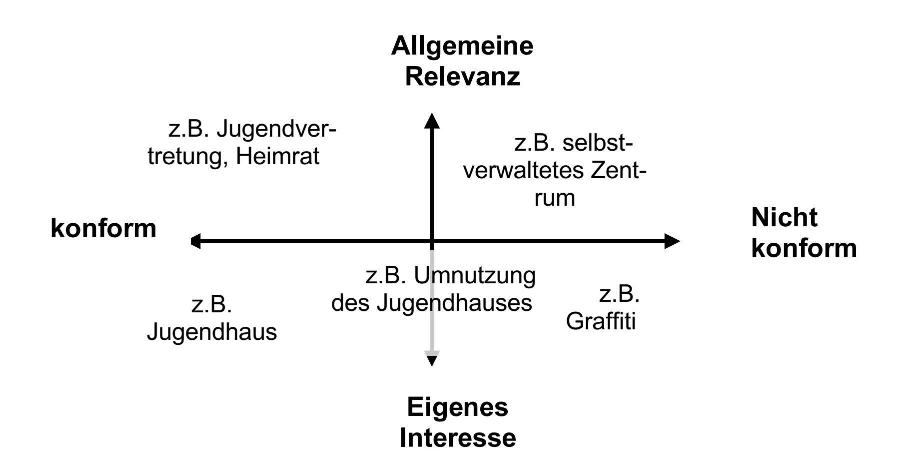
PARTISPACE führte in jeweils einer Großstadt in acht europäischen Ländern qualitative lokale Studien durch. Die folgenden Darstellungen und Überlegungen basieren auf der deutschen Teilstudie (siehe zum Folgenden auch Pohl et al. 2019). Zuerst wurden in einer „Mapping"-Phase Interviews sowie Gruppendiskussionen und Stadtteilspaziergänge mit Jugendlichen durchgeführt, um einen Überblick über lokale Konstellationen von Diskursen, institutionellen Ordnungen und kollektiven Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum zu bekommen. Hierbei zeigte sich in der deutschen Teilstudie schnell, dass für die befragten Expert*innen relativ klar war, welche Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum als Partizipation gelten, nämlich die „Beteiligung an …" bestehenden, formal organisierten Formen der Mitbestimmung, Konsultation oder des Engagements. Insgesamt lässt sich insofern eine „Pädagogisierung" von Partizipation konstatieren, als die Expert*innen Partizipation Jugendlicher weniger über Rechte als über Erziehung zu „richtiger" Partizipation bestimmten. Die dominante Anerkennung von Praktiken als „richtige" Partizipation lässt sich einerseits entlang der Unterscheidung zwischen konformen und nicht-konformen Aktivitäten und andererseits zwischen Aktivitäten, denen eine allgemeine Relevanz und solchen, denen partikulare Interessen zugeschrieben werden, nachvollziehen (siehe Abbildung 1; vgl. Walther et al. 2019). *Konformität* und *allgemeine Relevanz* sind also Bedingungen für die Anerkennung von Partizipation wie etwa im Fall von Jugendparlamenten oder der Schülermitverwaltungen. Der Beteiligung an gewaltförmigen öffentlichen Konflikten werden zwar gelegentlich politische Motive im Sinne von Protest zugeschrieben, dennoch wird diese statt als Partizipation anerkannt zu werden, tendenziell eher kriminalisiert. Beide Beteiligungsformen waren allerdings nur für einen Teil der interviewten Jugendlichen relevant. Gemeinsam mit den Peers im öffentlichen Raum zu „sitzen", stellte dagegen eine für alle relevante Praktik dar: „Wir sind eher draußen oder unterwegs … Wir sitzen und reden, ne, … oder machen irgendwelche Witze und essen" (Gruppendiskussion Jugendhaus 1).

Dieses „Draußen Sitzen" ist zwar eine konforme Praktik, der jedoch besonders von Erwachsenen keine allgemeine Relevanz zugebilligt wird und die oft nicht einmal als eine Handlung, sondern als Nichts-Tun klassifiziert wird, das, wenn es mit Alkohol- oder Drogenkonsum einhergeht, als Risikoverhalten betrachtet wird. Das „Draußen-Sitzen" kann jedoch als *Alltagspartizipation* bezeichnet werden, weil aus den Gruppendiskussionen und Interviews deutlich wurde, dass sich darin unterschiedlichste Praktiken der Lebensbewältigung einer entgrenzten und beschleunigten Jugendphase vollziehen. Zudem sind die Grenzen zu politischer Partizipation fließender als man denkt: „Wir sind ein Teil dieses Stadtteils. … dass Bänke einfach weggerissen werden … ist ein Eingriff in ein Territorium, was 24 Stunden von Jugendlichen … benutzt wird" (Gruppendiskussion Jugendhaus 3).

Neben dem Mapping, aus dem diese tentative Skizze einer lokalen Konstellation von Jugendpartizipation entstand, wurden außerdem ethnografische Fallstudien und biografische Interviews in sechs unterschiedlichen Settings von Praktiken Jugendlicher in öffentlichen Räumen durchgeführt. Deren Auswahl entlang der Heuristik im Projekttitel „formal, non-formal und informell" sollte sicherstellen, dass nicht nur offiziell anerkannte Beteiligungsformen, sondern eben auch nicht institutionalisierte und von Erwachsenen initiierte Praktiken in den Blick gerieten. In der deutschen Teilstudie wurden als formale Fälle von Partizipation

eine kommunale Jugendvertretung sowie eine Jugendwohngruppe einer Einrichtung der Erziehungshilfen, ein Jugendhaus als non-formaler Fall sowie ein selbstverwaltetes politisch-kulturelles Zentrum, eine Crew von Graffitisprayern und eine Mädchenclique als informelle Fälle untersucht (siehe Abbildung 1 für die Verteilung der Fallstudien).

Abbildung 1: Idealtypen der Anerkennung von Partizipation



Quelle: eigene Darstellung, vgl. Walther et al. 2019: 203

Im Folgenden werden wir an drei dieser Fallstudien Aspekte des Verhältnisses von Jugendkultur und Partizipation thematisieren, die sich quer zu den Praktiken unterschiedlicher Gruppen in Bezug auf unterschiedliche Themen in unterschiedlichen Settings als relevant erwiesen: *Sichtbarkeit, Ausprobieren* und *Transformation*. Wir beschränken uns dabei auf die Fälle, in denen sich die partizipativen Praktiken eher in den informellen Zusammenhängen zeigen (siehe oben) – Graffiti-Crew, Mädchengruppe und selbstverwaltetes Zentrum –, weil sich hier am ehesten der jugendkulturelle Eigensinn des Politischen in den Praktiken Jugendlicher zeigt. Die Aspekte Sichtbarkeit, Ausprobieren und Transformation werden an den Fällen illustriert, für die sie besonders konstitutiv sind.

3.1 Sichtbarkeit im öffentlichen Raum

Die „Hoodboys“ sind eine Crew von Graffiti-Sprayern und eine äußerst heterogene Gruppe junger Männer zwischen 20 und 27 Jahren, deren Erwerbs- und Bildungslagen das ganze Spektrum von Berufsvorbereitung bis Studium und Berufstätigkeit abdecken. Graffiti ist das, was sie zusammenhält, worüber sie sich im sozialen Raum der Stadt verorten, sie sich die Stadt buchstäblich aneignen: „Du nimmst dir was, du nimmst den Raum, du akzeptierst nicht das als Eigentum“ (Biografisches Interview 2).

Die Sichtbarkeit im öffentlichen Raum dient dabei sowohl der Identität und dem Zusammenhalt als Gruppe – „… weil wir Bock haben, unsere Bilder zu sehen, Du siehst Deine Bilder, die Bilder von Kollegen und fühlst Dich zu Hause“ (Gruppendiskussion) – als auch der Dokumentierung von Handlungsfähigkeit und Einfluss im Sinne eines Beitrags „zur Verschönerung der Stadt“ (Biografisches Interview 3).

Die Bedeutung von Sichtbarkeit zeigt sich besonders in der Positionierung der Gruppe zu legalem und illegalem Sprayen: „Ich chill‘ gerne da, wo Graffiti ist, aber nicht immer kann man da chillen, wo man Graffiti macht“ (City Walk). An legalen Orten können sie das Sprayen mit dem Chillen verbinden. Dieses Gemeinschaftserleben hängt aber gleichzeitig davon ab, dass ihre Bilder bzw. *Tags* sichtbar bleiben, dies ist wahrscheinlicher an illegalen „Spots“, weil sie dort nicht am nächsten Tag übermalt werden: „Ein legales Bild is‘ am nächsten Tag wahrscheinlich weg“ (Gruppendiskussion).

Vor allem drückt sich in dieser Praxis die Sehnsucht nach einer Gleichzeitigkeit von Sprayen und Chillen oder nach der Vereinbarkeit von Zugehörigkeit zur und Sichtbarkeit in der Stadt als Gruppe aus. In ihr zeigt sich aber auch, dass diese Vereinbarkeit von der Verfügbarkeit öffentlichen Raums und dessen Grenzziehungen abhängt (vgl. Mengilli/Reutlinger/Zimmermann 2019). Dennoch definiert nur ein Mitglied der Gruppe diese Praxis als „grundsätzlich politisch“ (Biografisches Interview 2). Die anderen distanzieren sich von Politik: „Graffiti ist einfach nur für uns“ (Gruppendiskussion).

3.2 Ausprobieren – zwischen Drinnen und Draußen

Eine Gruppe 14-16-jähriger Mädchen, die sich als „die Mädels“ präsentieren, „das sind die Menschen, mit denen ich jeden Tag draußen bin“ (Gruppendiskussion), treffen sich regelmäßig im Jugendhaus – „hier ist immer so unser Treffpunkt“ (Gruppendiskussion). Dort fallen sie gerade als Mädchen in einem häufig durch Jungen dominierten pädagogischen Handlungsfeld durch ihr raumgreifendes Verhalten auf. Bei den Beobachtungen entstand das Bild einer intensiven Suche nach geschlechtlicher und sexueller Identität in der Auseinandersetzung mit Jungen, nach der Erprobung jugendkultureller Praktiken, vor allem des Konsums von Alkohol und (weichen) Drogen, sowie der Zugehörigkeit zur Gruppe. Für diese Suche eignet sich das Jugendhaus, weil es eine jugendkulturell besetzte Bühne und gleichzeitig ein geschützter Raum ist, der zugleich offen für individuelle und kollektive Aneignungsprozesse ist. Im Fall der „Mädels“ hat diese Aneignung die Form der Eroberung. Sie sind im ständigen Konflikt mit den Fachkräften, sie streiten ums Rauchen und Kiffen vor bzw. hinter dem Jugendhaus:

> „Wir machen hier komplett alles, was wir woll‘n … Wir ham‘ schon voll des Haus in der Hand … Die [Fachkraft] hat mir gesagt, ich soll zum Rauchen weg gehn‘, ich hab gesagt, ‚nö‘, sie meinte ‚doch‘, ich meinte ‚nö‘ und sie is‘ reingegangen“ (Gruppendiskussion).

Das Jugendhaus erweist sich als ideales Zwischending des Draußen und Drinnen, zwischen Schutz und Inszenierung – allerdings nur dann, wenn sich die Grenzen nach Bedarf verschieben lassen. Die „Mädels“ schreiben sich zu, den Mädchentag „abgeschafft“ zu haben: „Wir ham‘ uns mit den Betreuern hingesetzt und ham‘ zu denen gesagt, wir woll‘n den Mädchentag nich‘ mehr, weil wir da eh nix machen …“ (Gruppendiskussion). Resultat ist jedoch nicht,

wie erhofft, die Öffnungszeiten des offenen Betriebs zu verlängern, sondern ein Projekttag, an dem das Haus nur für Projektteilnehmende geöffnet ist. Aus Sicht der Mädchen bedeutet dies, mit ihren Anliegen nicht ernst genommen zu werden: „Die Betreuer … die hassen uns und die zeigen uns das … Die Menschen, die hier chillen sind des komplette Gegenteil von den Leuten, die hier arbeiten“ (Gruppendiskussion). Die Mädels stellen Grenzen in Frage: sowohl was die Regeln der Nutzung des Jugendhauses betrifft als auch, welche Praktiken dort von wem relevant gemacht werden (können). Dieser Machtkampf ist dabei auch konstitutiv für die Identität der „Mädels“ in Abgrenzung von den „Betreuenden“.

3.3 Transformation – oder: Gesellschaftsveränderung im Kleinen

Der Fall des *selbstverwalteten Zentrums,* das von einer links-alternativen Gruppe (Alter zwischen 18 und 31 Jahren) gegründet wurde, drückt den Wunsch nach Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse in der Schaffung eines spezifischen Ortes aus, der in der Lage ist, unterschiedliche Bedürfnisse zu vereinen:

> „Wir haben mit Freunden gechillt nach 'ner Party und gemerkt, dass es überhaupt keinen Ort gibt, … wo wir abhängen können, wo wir uns treffen können, Veranstaltungen machen können … und solche Sachen. Und ham dann einfach im Freundeskreis nachgefragt … ob wir sowas gründen wolln … Es gibt Kulturprojekte, Kunstprojekte und Politikprojekte, aber keines, das alles drei verbindet … so einen Ort zu erschaffen …“ (Gruppendiskussion).

Hinter dem Wunsch nach der Schaffung eines solchen Ortes stehen ambivalente Erfahrungen einiger Gruppenmitglieder beim Versuch, in einer als hochschwellig und exklusiv erfahrenen linken Szene Fuß zu fassen. Deswegen ist ihnen auch wichtig, offen für Andere sein, etwa die Nachbarn des vor allem von Migrant*innen bewohnten Stadtteils. Dazu mietet die Gruppe vorübergehend ein Gebäude an, was bedeutet, dass ein hoher Anteil der Kapazitäten in Veranstaltungen wie Ausstellungen, Barabende, Flohmärkte und Diskussionsabende fließt, um über Getränkeverkauf die Miete bezahlen zu können.

Trotz einer gesellschaftskritischen und -verändernden Perspektive erfüllt das selbstverwaltete Zentrum – anders als etwa die „Hoodboys“ – anerkannte Kriterien von Partizipation wie allgemeine Relevanz und Konformität: „Das erste ist, dass wir basisdemokratisch und konsensorientiert arbeiten […], das zweite ist, dass wir unkommerziell sind, niemand verdient hier Geld, wir sind alle, wie‘s so schön heißt, ehrenamtlich hier“ (Gruppendiskussion). Der Anspruch, gleichzeitig Informalität und Stabilität, Geborgenheit und Offenheit zu balancieren, schlägt sich zum einen in der basisdemokratischen Selbstverwaltung durch ein offenes Plenum, zum anderen in einer Vielzahl von Regeln der Hausnutzung und des gegenseitigen Umgangs nieder. Die Gründungsgeschichte und die ironische Betonung des Ehrenamtes zeigen, welch hoher Aufwand mit den spezifischen Vereinbarkeitsansprüchen verbunden ist. Letztlich ist es aber das Fehlen von zugänglichen Räumen, das dazu führt, dass die Gruppe ihre gesellschaftsverändernden Impulse nur nach innen ausagieren kann.

3.4 Raumaneignung, Grenzbearbeitung, Vereinbarkeit: Suchen nach dem idealen Ort

Die Aspekte Sichtbarkeit, Ausprobieren und Transformation erweisen sich in allen drei Fällen als relevant, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und Weise. Sie verweisen dabei jeweils auf Fragen der Raumaneignung, der Grenzbearbeitung und der Vereinbarkeit unterschiedlicher Anforderungen und Bedürfnisse. Gemeinsam ist den Gruppen der Versuch, für sie relevante Bewältigungsanforderungen und Bedürfnisse, Praktiken und Themen zu verbinden und zu vereinbaren, die gesellschaftlich unterschiedlichen Orten zugewiesen sind. Diese Praktiken stehen für die Suche nach Möglichkeiten und Orten des Sowohl-Als-Auch, während institutionalisierte Politik und Partizipation Entweder-Oder-Entscheidungen voraussetzen: Entscheidungen, wie sehr man sich auf sie einlässt, Entscheidungen zwischen der Anerkennung von Erwachsenen oder von Gleichaltrigen oder zwischen ernsthaftem Engagement für andere oder Spaß für sich selbst; Entscheidungen, die individualisierte Identitätsarbeit vor kaum aufzulösende Herausforderungen stellen (vgl. Pais 2008).

Diese Versuche von Vereinbarkeit materialisieren sich in der Suche nach und Aneignung von Räumen, sei es im Versuch institutionalisierte Orte wie das Jugendhaus oder „die Straße" neu zu besetzen oder darin, einen neuen Ort zu schaffen wie das selbstverwaltete Zentrum. Mit Praktiken der Raumaneignung sind gleichzeitig Praktiken der Grenzbearbeitung verbunden (vgl. Kessl/Reutlinger 2018). So werden einerseits bestehende Grenzen überschritten, verschoben oder neu ausgehandelt, andererseits neue Grenzen gezogen und verteidigt. Praktiken des Vereinbarens des Unvereinbaren, der Raumaneignung und Grenzbearbeitung lassen sich damit als Suchen nach dem idealen Ort bzw. idealen Orten, die es jedoch (noch) nicht gibt, verstehen: *Utopien* (vgl. Walther et al. 2019).

Diese Suchprozesse werden gesellschaftlich unterschiedlich als Partizipation anerkannt. Aus Sicht institutioneller Akteur*innen, vieler sich explizit als politisch verstehender Gruppen und auch der Jugendforschung bewegen sich die meisten dieser Praktiken und Suchbewegungen außerhalb institutionalisierter Politik und Partizipation. In dieser Ausgrenzung drücken sich soziale Ungleichheiten und unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen Institutionen und Lebenswelten aus. Die Frage ist jedoch, ob und inwiefern diese Suchbewegungen nicht unabhängig von ihrer Anerkennung als Partizipation gelten können. Indem Jugendliche und junge Erwachsene diese Suche im öffentlichen, städtischen Raum vollziehen und inszenieren, artikulieren sie gleichzeitig Teilhabeansprüche in Bezug auf diesen Raum und die Gesellschaft, die sich in ihm manifestiert (vgl. Mengilli/Reutlinger/Zimmermann 2019). Aus den angedeuteten Perspektiven wird ersichtlich, dass sie damit nicht notwendigerweise außerhalb des Politischen stehen, zumindest nicht, wenn man ein weites, alltags- bzw. praxisbezogenes Politikverständnis zugrunde legt.

4 Jugendkulturen als Bewegungen in Politik und Partizipation

Vor dem Hintergrund der Entwicklung der Jugendkulturforschung einerseits und der Suche nach Ausdrucksweisen von Partizipation in informellen jugendkulturellen Praktiken im öffentlichen Raum andererseits soll abschließend vorgeschlagen werden, jugendkulturelle Praxis generell als Form von Partizipation mit einem politischen Potenzial anzusehen. Dazu bedarf es eines Verständnisses des Politischen, das sich nicht auf institutionalisierte Politik beschränkt, sondern auch „‚kleinere‘ Kollektivitäten als Staaten bzw. staatlich verfasste Geltungsräume für politikfähig“ (Nassehi 2003: 164) hält, solange dort

> „erstens bindende Entscheidungen gefällt werden, die zweitens für ein kontingentes Kollektiv bindend sind, das drittens durch Entscheidungs-, Zurechnungs- und Erwartungspraxis erst erzeugt wird, die viertens durch Einsatz von Machtmitteln durchgesetzt werden können (…) also überall dort, wo sich Innen-/Außen-Grenzen an der Sozialdimension festmachen lassen“.

Ein solches Konzept des Politischen ist etwa das der *Mikropolitik* im Sinne des „Arsenal[s] jener alltäglichen ‚kleinen‘ (Mikro-!) Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird“ (Neuberger 1995: 261), das Deleuze und Guattari (1997) in ihrer Kritik an einem Primat institutionalisierter Politik als Repräsentation des gesellschaftlichen Ganzen in Anschlag bringen. Jugendkulturelles Handeln als Partizipation ließe sich dann im Sinne mikropolitischer Akte verstehen insofern, als dass Jugendliche und junge Erwachsene hierüber performativ – im Sinne Rancières (2002: 41) als „Lärm“ – Teilhabeansprüche zum Ausdruck bringen. Die Vorenthaltung der Anerkennung subtiler jugendkultureller Akte als Partizipation verweist dabei auch auf die Vorenthaltung universellen Respekts vor den Jugendlichen und jungen Erwachsenen als ernstzunehmendem Gegenüber, genauer: auf die Vorenthaltung der Anerkennung der jüngeren Generation als mündige Gesellschaftsmitglieder durch die ältere. Vor dem Hintergrund, dass die gesellschaftliche Zuerkennung von Mündigkeit in der Jugend anwächst und schließlich durch juristische Altersnormierungen geregelt ist, die die „Eigenberechtigung“ (Mitterauer 1986: 93) des bzw. der Heranwachsenden gegenüber den Erziehungsberechtigten stärkt und das Erziehungsrecht beschränkt, erscheint die gesellschaftliche Regulierung dessen, was als Partizipation anerkannt wird, so auch als Pädagogisierung der jüngeren durch die ältere Generation.

Butler (2016) weist darauf hin, dass Menschen nur als politische Subjekte anerkennbar sind, wenn sie sich den machtvollen Normen der Anerkennbarkeit unterwerfen. Sie kritisiert etwa die Reduktion politischen Handelns auf Sprechakte, während verkörperte Akte, wie sie etwa auch für jugendkulturelle Praktiken konstitutiv sind, ausgeschlossen bleiben, und fordert, auch nicht institutionalisierte Öffentlichkeiten im Sinne eines „Erscheinungsraums“ (ebd.: 64) in den Blick zu nehmen. Werden Jugendliche und junge Erwachsene unabhängig von ihrer Artikulationsweise (oder mit Butler „Sprechfähigkeit“) als Gesellschaftsmitglieder ernst genommen, können ihre Artikulationen – die „tags“ der Sprayer oder die Regelverstöße der „Mädels“ – als etwas sichtbar werden, das zur Auseinandersetzung auffordert.

Gleichzeitig machen die jugendkulturellen partizipativen Akte auch die Distanz zu geltenden Verständnissen von Partizipation und Politik deutlich. Denn sie scheinen zunächst im

Widerspruch zu formaler politischer Partizipation bzw. Programmen der Demokratieerziehung zu stehen. Das aber weist eher darauf hin, dass diese Programme offenbar immer auch eine normalisierende, erzieherische Funktion erfüllen und die Jugendlichen in der Position adressieren, in der diese erst (noch) zu „richtiger" Partizipation befähigt werden müssten. Hierin liegt letztlich eine „Pädagogisierung" von Teilhabe (vgl. Walther et al. 2019), die möglicherweise verhindert, was sie eigentlich erreichen will: engagierte Teilhabe junger Menschen an der Gesellschaft, in der sie leben.

Literatur

Böder, Tim/Groß, Melanie/Pfaff, Nicolle/Wehr, Christiane (2018): „Hardcore bleibt Nazi-frei!" Konstruktionen von Differenz als politische Positionierungen. In: JuBri-Forschungsverbund Techniken jugendlicher Bricolage (Hrsg.): Szenen, Artefakte und Inszenierungen. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-239.

Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Clarke, John/Hall, Stuart/Jefferson, Tony/Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Honneth, Axel/Lindner, Rolf/Paris, Rainer (Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 39-131.

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus. Berlin: Merve.

Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.

Eisewicht, Paul/Wustmann, Jeanette (2019): Vom Ende der Jugendkulturforschung? Gegenwartsdiagnostische Herausforderungen und konzeptionelle Probleme bei der Erforschung jugendlicher Gesellungsgebilde. In: Heinen, Andreas/Wiezorek, Christine/Willems, Helmut (Hrsg.): Entgrenzung, Differenzierung, Verjugendlichung. Zur Notwendigkeit einer „Neuvermessung" jugendtheoretischer Konzeptionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 178-196.

Eulenbach, Marcel/Fraij, Amina (2018): „Szenen-Hopping" oder „eindeutige Selbstverortung" – Verändert sich die Zuordnung von Jugendlichen zu Szenen im Zeitvergleich? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 38, 1, S. 24-40.

Gebhardt, Winfried (2010): ‚We are different!' Zur Soziologie jugendlicher Vergemeinschaftung. In: Honer, Anne/Meuser, Michael/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler. Wiesbaden: Springer VS, S. 327-339.

Gille, Martina/Hoffmann-Lange, Ursula (2013): Politische Orientierungen und politische Partizipation im EU-Vergleich. In: DJI-Bulletin, 3, S. 27-32.

Heinzlmaier, Bernhard (2013): Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag.

Hitzler, Ronald (1998): Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung. In: Berliner Debatte INITIAL, 9, 1, S. 81-89.

Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010): Leben in Szenen: Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. Wiesbaden: VS (3., vollst. überarb. Aufl.).

Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2018): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: Springer VS (2. Aufl.).

Lüdtke, Jens/Wiezorek, Christine (2016): Jugendpolitiken: Wie geht Gesellschaft mit ihrer Jugend um? Eine Einleitung. In: Lüdtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hrsg): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit ‚ihrer' Jugend um? Weinheim und Basel: Juventa, S. 7-25.

Marchart, Oliver (2008): Cultural Studies. Konstanz: UVK.

Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig/Coelen, Thomas/Ecarius, Jutta/Gusinde, Frank (2013): Appsolutely smart: Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mengilli, Yagmur/Reutlinger, Christian/Zimmermann, Dominic (2019): „Stadt-Lesen“ und „Stadt-Schreiben“: Raumbildende Praktiken als Schlüssel zu Teilhabeansprüchen junger Menschen. In: Pohl, Axel/Reutlinger, Christian/Walther, Andreas/Wigger, Annegret (Hrsg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-45.

Mey, Günther/Pfaff, Nicolle (2015): Editorial (Schwerpunkt Perspektiven der Jugendkulturforschung). In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10, 3, S. 259-263.

Mitterauer, Michael (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nassehi, Armin (2003): Der Begriff des Politischen und die doppelte Normativität der „soziologischen“ Moderne. In: Nassehi, Armin/Schroer, Markus (Hrsg.): Der Begriff des Politischen. Soziale Welt-Sonderband. Baden-Baden: Nomos, S. 133-169.

Neuberger, Oswald (1995): Mikropolitik: Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Enke.

Pais, José Machado (2008): Young People, Citizenship and Leisure. In: Bendit, René/Hahn-Bleibtreu, Marina (Hrsg.): Youth transitions. Processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world. Opladen & Farmington Hills: Budrich, pp. 227-245.

Paris, Rainer (2000): Schwacher Dissens – Kultureller und politischer Protest. In: Roth, Roland/Rucht, Dieter (Hrsg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz? Opladen: Leske+Budrich, S. 49-62.

Peukert, Detlef/Münchmeier, Richard (1990): Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der deutschen Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.): Jugendhilfe – Historischer Überblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht, Band 1. Weinheim und München: Juventa, S. 1-49.

Pfaff, Nicolle (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden: VS.

Pohl, Axel/Reutlinger, Christian/Walther, Andreas/Wigger, Annegret (Hrsg.) (2019): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Wiesbaden: Springer VS.

Prisching, Manfred (2010): Beipackzettel für Bastelexistenzen. In: Honer, Arne/Meuser, Michael/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-195.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rink, Dieter (2002): Beunruhigende Normalisierung: Zum Wandel von Jugendkulturen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 46, 5, S. 3-6.

Roth, Roland/Rucht, Dieter (2000): Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz? Opladen: Leske + Budrich.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Simon, Titus (2008): Jugend und Protest. In: Bingel, Gabriele/Nordmann, Anja/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 113-122.

Walther, Andreas/Pohl, Axel/Reutlinger, Christian/Wigger, Annegret (2019): Partizipation diesseits von Macht und Anerkennung? Teilhabeansprüche in den Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum. In: Pohl, Axel/Reutlinger, Christian/Walther, Andreas/Wigger, Annegret (Hrsg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-220.

Zinnecker, Jürgen/Behnken, Imke/Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2002): Null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske+Budrich.

Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer

Populismus, Protest – und politische Bildung

Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum

1 Einleitung

Vielfach spiegelt sich in der aktuellen medialen Berichterstattung wie in Forschungszusammenhängen (und nicht allein im europäischen Raum) eine Sensibilisierung für Dynamiken des Populismus‘ und für Gefährdungen der Demokratie, bspw. im Zusammenhang mit Wahlen oder politischen Aktionen rechter wie linker Kräfte. Der ignorante Umgang mit Fakten, die mangelnde Wahrheitsorientierung, gegen etablierte demokratische Repräsentationsinstanzen gerichtete politische Artikulationen sind dabei einige Kritikpunkte an dem als ‚populistisch‘ titulierten Spektrum. Die ‚Gefahr‘ des Populismus‘ scheint sich jedoch zunächst einmal trotz des Streits um die jeweiligen Verhandlungsgegenstände – oder sogar vermittels diesem – sukzessive zu intensivieren. Über die Dynamik entsprechender Konfliktlinien (z.B. in der Differenz von „Volk und Elite“ oder den, von vielfältig mobilisierten Ressentiments gezeichneten, Konstruktionen eines „Wir und die Anderen“) gewinnt womöglich die Macht populistischer Verortungen weitere Konturen. In den Bemühungen um eine kritische Analyse solcher Phänomene ließe sich deshalb auch nach der Kraft verschiedener affizierender Formen politischer Inszenierung fragen. In den Fokus rückt dabei, dass populistische Positionen mit pädagogischen Motiven zu arbeiten scheinen: So wird nicht selten ein ‚Aufklärungsanspruch‘ inszeniert, der den unbestimmten Begriff „des Volkes“ lokalisiert, (etwa national) besetzt und sich so als repräsentative Vertretung einer „unausgesprochenen“ politischen „Wahrheit“ autorisiert. Diese Kritik am gegebenen politischen System nutzt dabei zunehmend auch die Kommunikationswege sozialer Medien.

Damit aufgeworfene Problemstellungen berühren Kernbereiche pädagogischer und politischer Kommunikation. Die Frage danach, wer mit welchem Repräsentationsanspruch gegenüber wem auf welche Weise kritisch aufzutreten und aufzuklären legitimiert ist, erscheint daher selbst als Teil des politischen Streits, der über die spezifische Auseinandersetzung mit

rechtspopulistischen Positionen hinausweist. Es geht dabei sowohl um die Bedingungen politischer Partizipation wie auch Opposition, wenn Kritik an Regierungsinstitutionen aus dem Bereich der ‚legitimen' politischen Artikulationen ausgeschlossen wird. Die Frage betrifft bspw. aber auch unkonventionelle Protestformen, deren Ziele als ‚populistisch' im Vergleich zu anderen Formen von zivilgesellschaftlichem Bürger*innenengagement diskreditiert werden. Ob zur Prüfung und Beurteilung politischer Forderungen in der ‚postfaktischen' Gemengelage allein auf Rationalität zu vertrauen ist, scheint dabei fraglich. Schließlich stellt die Analyse der Bedeutsamkeit von Affekten oder emotionalem Engagement (für die Orientierung politischer Bildung bspw. an Empathie und Solidarität) ein Feld der Politikforschung dar; bis zu dem Punkt, dass Emotionen im Kontext von Prozessen politischer Subjektivierung als konstitutiv erscheinen.

Nachfolgend wird zunächst in exemplarischen Schritten untersucht, was die angesichts solcher Entwicklungen gefällte Diagnose einer ‚Krise der Demokratie' vorbereitet hat, die die soziologische und politikwissenschaftliche Diskussion bereits seit längerem begleitet (1.). Im Anschluss werden am Beispiel einer Protest-Aktion einige begriffliche wie fallbezogene Aspekte von Populismus beleuchtet (2.). Die dabei skizzierte Infragestellung etablierter Ordnungen mündet in eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Empörung und Kritik im Kontext der Frage nach der kategorialen Konfiguration einer gesellschaftstheoretisch-politisch ausgerichteten Pädagogik (3.). Der Beitrag schließt mit einer Bündelung der Überlegungen.[1]

2 Die Krise der Demokratie als Krise der Rationalität – oder: Demokratie ohne *demos*

Krisendiagnosen sind in der Politik wie in der Wissenschaft keine Seltenheit – polemisch könnte man vielleicht formulieren, mit ihnen begann die Moderne. Eine der philosophisch prominenten Krisendiagnosen hat Edmund Husserl 1935 gestellt. Drei Jahre vor seinem Tod stellte er in einem Vortrag in Wien die großformatige These von der „*Krisis der europäischen Wissenschaften*" (Husserl 1976) auf. Man kann diese Diagnose als zeitsensibel charakterisieren und gleichzeitig als vergeistigt kritisieren, denn sie wendet gesellschaftstheoretische in erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretische Problemstellungen. Bereits einige Jahre vor Husserl hatte im amerikanischen Kontext John Dewey eine andere Krisendiagnose gestellt und die von Husserl beschriebene und heute zwar verschärfte, aber nun als selbstverständlich akzeptierte Situation als eine *Krise der modernen Kultur* bewertet (vgl. Biesta 2007: 472f.). Sie rühre gerade daher, dass die modernen Wissenschaften insofern ‚lebensbedeutsam' gewesen seien, als sie die Art und Weise, wie wir unsere Welt sehen und uns in ihr bewegen,

1 Der vorliegende Beitrag geht zurück auf eine AG, die im Rahmen des DGfE-Kongresses zum selben Titel abgehalten worden ist. Neben den Autor*innen dieses Textes haben als Kommentatoren noch Carsten Bünger und Tino Heim mitgewirkt. Ein Sammelband, der die überarbeiteten vollständigen Beiträge enthält, ergänzt durch weitere Beiträge zum Thema, ist in Planung (hrsg. von Sabrina Schenk).

völlig verändert habe: Die alltägliche Erfahrung der Realität sei abgewertet worden zugunsten einer Sicht auf die Welt als einen Mechanismus aus mathematischen und mechanischen Gesetzen (vgl. ebd.).

Die Hegemonie der wissenschaftlichen wie auch technischen Rationalität und Weltsicht suggeriere, dass das Vernünftige eben nur mit den ‚harten Fakten' operiere. Werte, Normen oder Gefühle blieben so von rationalen Überlegungen ausgenommen. Die Krise der Kultur entpuppt sich also letztlich als Grenze oder *Krise der Vernunft* (*rationality*) und etabliert so auch Skepsis oder Misstrauen mit Blick auf wissenschaftliche Lösungen (vgl. ebd.: 473). Die Forcierung wissenschaftlichen Experten-Wissens sei nun, ausgehend von Deweys Krisenbeschreibung, der Gert Biesta folgt, zudem als *Krise der Demokratie* zu begreifen, insofern alltägliche Wissensformen und kollektive Gestaltungspraktiken demgegenüber weniger Anerkennung finden. Als zentrale demokratische Frage bleibe deshalb die Frage, wie Asymmetrien im Verhältnis von verschiedenen Wissensformen und Weltsichten, von denen die wissenschaftliche eben nur eine sei, entstehen und aufrechterhalten werden (vgl. ebd.: 476).

Ausgehend von der soziologischen These, dass wir in einer Wissensgesellschaft leben, die auch Biesta übernommen hat, gewinnt die Frage nach den Asymmetrien von Wissensformen gerade aktuell angesichts der Rede von (den seit der amerikanischen Regierung unter Donald Trump prominent genutzten Hinweisen auf) „fake news" und „alternative facts" eine neue Brisanz. Biesta setzt dem die positive Rolle der Universitäten für eine „Wissensdemokratie" (*knowledge democracy*) entgegen, die die „Wissensökonomie" (*knowledge economy*) ergänzen soll (vgl. ebd.: 478). Sein Vorschlag lautet, die asymmetrischen Beziehungen der unterschiedlichen Wissensformen und Weltsichten innerhalb der Gesellschaft zu befragen, unter denen die wissenschaftliche eben nicht *die* objektiv-wahre sei. Dem lässt sich der Gedanke entnehmen, dass sich in der dabei zu vertretenden Pluralität ein demokratischer Aspekt zeigt, dessen Untergraben das Skandalon bildet: das Bemühen, die pluralen Rationalitäten in *eine* hegemoniale Form zu bringen und sie der Hierarchie wissenschaftlichen Wissens zu unterstellen.

Allerdings dechiffrierte etwa die Tradition der Kritischen Theorie, dass die Verengung und sogar Verkehrung der Vernunft in eine alles durchdringende instrumentelle Rationalität selbst als Effekt rationaler Anstrengungen verstanden werden kann (vgl. Horkheimer/Adorno 1988). In diesem Fahrwasser lassen sich auch neuere Gesellschaftskritiken lesen, wenn sie das Problem der Rationalität als eines der ökonomischen Rationalisierung aufgreifen. So stellt Edgar Forster (2009: 399) eine „Ökonomisierung des Sozialen und Individuellen" als globale Tendenz fest, bei der „Gesellschaften und Menschen auf allen Ebenen" umgestaltet werden. Er deutet die daraus entstehenden sozialen und politischen Verwerfungen als „Gefahr sozialer Desintegration" und die sich daran anschließenden politischen Konflikte und das Entstehen neuer sozialer Bewegungen als „Repolitisierung der Gesellschaft" (ebd.).

Diese Krisendiagnose, die die Genese von Wissen(sformen) mit gesellschaftlichen Interessen und Problemstellungen verknüpft, könnte in unterschiedlichen Richtungen ausformuliert werden: Mit Thomas Höhne (2009: 899) ließe sich eine *Krise der politischen Steuerung* behaupten, die mit der Fiktion der Wissensgesellschaft – deren Elemente Ökonomisierung und Rationalisierung sind – konfrontiert wird: dass die „neuen ‚intellektuellen Technologien' wie Computer und wissenschaftlich-technologisches Wissen […] historisch die Möglichkeit [böten – d.A.], soziale Prozesse der Massengesellschaft rational zu steuern und unorgani-

sierte Komplexität in organisierte zu verwandeln“. Den Effekt dieser ‚Rationalisierung‘ bildet mit Radtke (2009: 632) allerdings nicht, wie aktuell sichtbar wird, die erhoffte „Entideologisierung“ der Regierten, die ein „technisch-organisatorisches Selbstverständnis“ bzw. eine zweckrationale Selbstbeschreibung übernehmen sollen. Wenn man so will, schlägt die zu rationalisierende Lebenswelt zurück: Sie verweigert sich der dem *homo oeconomicus* unterstellten Rationalität und erscheint von daher als unberechenbar bzw. irrational.

Aus politikwissenschaftlicher Sicht mag diese Rationalisierungsverweigerung erneut als *Krise der Demokratie* erscheinen. Sie kann hier in zweifacher Weise beschrieben werden: als ein der Politik Äußerliches, auf das sie zu reagieren hat, und als ein Moment demokratischer Politik selbst. Die *erste Krisenbeschreibung* von Krise als äußerem Moment von Politik artikuliert eine Kluft zwischen den machtvollen Positionen (den konstituierten Organen der repräsentativen Demokratie) und den Interessen sowie Partizipationsmöglichkeiten des ‚einfachen Volkes‘. Die vorhergehend mit dem Begriff der „Ökonomisierung“ gefassten Entwicklungen, in denen die gewählte Volksvertretung „Politik auf technokratische Governance [verenge – d.A.], auf deliberative Absprachen zwischen politischen Entscheidungsträgern und demokratisch nicht legitimierten Experten“ (Priester 2012: 7), werden hier unter Begriffe wie „Postpolitik“ oder „Postdemokratie“ (vgl. Crouch 2008) gebracht.

Gesellschaftliche Umbrüche, die sich im Kontext vielfältiger sozialer Ungleichheiten im nationalen wie globalen Maßstab, der Erosion sozialer Sicherheiten und des Wohlstands beschreiben lassen, erscheinen als eine Art Durchgangspunkt, auf den politisch angemessen reagiert werden muss, um Sicherheit und Ordnung wieder herzustellen. Diese Krise der Demokratie verschärfe sich dadurch, dass das Bündnis zwischen der etablierten politischen Parteienlandschaft und den Experten für Wissen, Wirtschaft, Politik oder Kultur keine alternativen Beteiligungsoptionen zuzulassen scheint (vgl. ebd.). Dass „alternativlos“ zum „Unwort des Jahres 2010“ gewählt wurde, ist wohl für dessen öffentliche Wahrnehmung bezeichnend. Populismus und Proteste bilden in diesem Kontext postpolitischer Strategien primär ‚angemessen‘ zu regulierende Phänomene, die es letztlich zu bewältigen gilt. Die grundierende neoliberale Ausrichtung erscheint dagegen unumstritten. Dass eine solche Vorgehensweise jedoch gegenwärtig an ihre Grenzen kommt, lässt sich gerade im Kontext machtvoller populistischer Dynamiken diskutieren.

Darauf deutet auch die *zweite Krisenbeschreibung* der Demokratie, in der die Krise als originäres Moment von Politik aufgefasst wird. Sie liegt in der paradoxen Repräsentation von Macht selbst. Demokratie als die Herrschaft des Volkes über sich selbst sei gerade darüber gekennzeichnet, dass kein Souverän existiert, der „die Macht personalisiert und das Volk verkörpert“ (Diehl 2016: 15). Für Jacques Rancière (2002: 23) zeigt sich bereits in der antiken Vorstellung von Demokratie genau diese Unmöglichkeit, die Heterogenität der Vielen und die Vorstellung eines Ganzen (z.B. in Begriffen wie dem ‚Volkskörper‘ oder eines Souveräns) zusammenzubringen. Stets produzieren die politischen Ordnungen – Rancière spricht hier von einer konstitutiven „Verrechnung“ – Mehrheiten und Minderheiten, Privilegien und Benachteiligungen, Einschlüsse und Ausschlüsse für bestimmte Anteile der Bevölkerung. In die staatlichen Repräsentationssysteme schreiben sich daher stets die Brüche und Inkonsistenzen des symbolischen wie konkreten Vertretungsanspruchs ein.

Deshalb sind es (mit Antonio Gramsci) gerade auch Krisen- oder Umbruchzeiten, in denen die Ambivalenzen von bislang als selbstverständlich akzeptierten politischen Reglements sichtbar und die ‚Alternativlosigkeit‘ des Wissens und politischen Handelns in Frage gestellt

wird. Denn die demokratische Idee der ‚Souveränität des Volkes' impliziert, dass es auf sein Recht der Entscheidung bestehen und aufbegehren kann (vgl. Balibar 2012: 13) – ohne dabei die eigene Positionierung dezidiert rational rechtfertigen zu müssen. Im Populismus bricht ‚das Volk' demnach mit der Alternativlosigkeit des Common Sense und etablierter politischer Repräsentation. Aus Sicht der Regierenden lassen sich die einleitend aufgeführten Phänomene also als Klage auffassen: „‚Wie schön wäre Demokratie ohne *demos!*' Dieser Stoßseufzer ist heute von Postpolitikern aller Couleur zu vernehmen, zusammen mit der pauschalen und allgegenwärtigen Klage über ‚den Populismus'" (Marchart 2017: 11).

3 Populismus und (rechter) Protest – Erkundungen im Feld der Uneindeutigkeit

Der Anspruch der Demokratie, der Volksherrschaft, enthält also eine Paradoxie der Repräsentation, die Regierende mit Regierten vermittelt, ohne sie zur Einheit bringen zu können. Die gewählten Volksvertreter*innen repräsentieren ‚das Volk' und sind gleichzeitig nicht mit ‚ihm' identisch: „Niemand hat einen privilegierten Zugang zum wirklich wahren Gemeinwillen – die Bürger nicht, die politischen Eliten nicht und auch die (Sozial-)Wissenschaftler nicht", so folgert Juliane Rebentisch (2015: 84). Jedweder Autoritätsanspruch und jede Sachzwangrhetorik bleibt folglich unhintergehbar problematisch. In dieser Lesart dürfte es also schwierig sein, den Begriff des Populismus' allein für exzessive Formen politischer Intervention zu reservieren, die sich zwischen den Bestimmungen eines politisch repräsentativen Common Sense und den heterogenen Interessensäußerungen einer (wie auch immer konturierten) Öffentlichkeit bewegen.

Mit Ethel Matala de Mazza und Joseph Vogl (2016) ließe sich der Populismus recht allgemein als „Streit um die Art und Legitimität politischer Partizipation" verstehen. Dieser Streit verläuft in vielen Auseinandersetzungen über die Etablierung eines asymmetrischen Verhältnisses zwischen einer Adressierung des ‚Volkes' auf der einen und der politischen (wissenschaftlichen o.Ä.) ‚Elite' auf der anderen Seite (vgl. Müller 2016: 71ff.). Da die Achsen ‚Volk' und ‚Elite' auf jeweils unterschiedliche Weisen ausgerichtet und interpretiert werden können, spricht Bernd Stegemann (2017: 14) in seinem „Essay zur politischen Dramaturgie" davon, dass „Populismus […] weder über seine Inhalte noch über seine Form erfasst werden [könne – d. A.], sondern nur durch das Verhältnis, in das er die beiden Seiten bringt". So nutzt die *Rhetorik des Volkes* dabei häufig Zuschreibungen, die zum einen die Einfachheit und Aufrichtigkeit des Volkes hervorheben und zum anderen seine Problemlagen – wie Macht- und Perspektivlosigkeit, soziale Ungleichheiten oder Ängste. Der *Blick auf die etablierten politischen und andere öffentliche Institutionen* wiederum arbeitet mit Etikettierungen, die die Arroganz und Abgehobenheit, die Abhängigkeit von unterschiedlichen Systemlogiken und herrschenden (etwa wirtschaftlichen) Interessen akzentuiert. Keine dieser Zuschreibungen funktioniert in Stegemanns Lesart ohne das Differenzverhältnis zum Gegenüber.

Ein solches Differenzverhältnis soll anhand nachfolgender Szene in aller gebotenen Kürze illustriert werden, die sich u.a. im Buch „Die Angstmacher. 1968 und die Neuen Rechten" des Soziologen Thomas Wagner (2017a: 208ff.) findet. Darin schildert Martin Sellner,

einer der leitenden Aktivisten der Identitären Bewegung in Österreich, Wagner in einem Interview, wie ca. 20 Aktivisten einen Vortrag der Politikwissenschaftlerin Natascha Strobl quasi infiltrieren. Strobl selbst forscht seit längerem zur Identitären Bewegung und hat 2014 zusammen mit Julian Bruns und Kathrin Glösel das erste Buch über diese in Europa – vor allem in Österreich und Deutschland – aktive Gruppe herausgegeben:

> „Universität Wien, 2013. Ein Hörsaal des Instituts für Politikwissenschaft. Der Vortrag hat gerade begonnen, da steht einer der Studenten auf, bewegt sich in Richtung Podium und überreicht der Referentin Natascha Strobl eine gelbe Rose. „Frau Strobl, dürfen wir Sie zu unserem Stammtisch einladen? Damit Sie einmal nicht über uns, sondern mit uns reden?“ Die Wissenschaftlerin ist verärgert, sagt: „Du kannst diese Rose behalten“, und fährt mit ihrem Vortrag fort. Zehn Minuten später steht der nächste auf und tut das gleiche. So geht das eine Weile weiter. Bis die genervte Politologin sagt: „Jeder, der eine Rose hat, verlässt sofort den Saal“ (Wagner 2017b: 11).

In der Darstellung Sellners führte diese – in seinen Augen gelungene – Aktion der Identitären dazu, dass die Veranstaltung am Ende von Verunsicherung geprägt war, ebenso hinsichtlich der Angemessenheit des Verhaltens der Referentin wie auch mit Blick auf die politische Verortung der anwesenden Zuhörenden. Zwei Aspekte dieser Szene sollen nachfolgend entfaltet werden.

Der *erste Aspekt* betrifft die Inszenierung einer Intervention, die sich auf die *Repräsentation des Wissens* im öffentlichen Raum der Universität richtet, in der es um die Arbeit mit und an, sowie gegen (vermeintlich dominante) Asymmetrien geht. Die gewählte Form des Protests bildet einen Kontrast zu einer Auffassung, die populistische Aktionen im politischen Raum mit einer (abwertenden) Referenz auf dumpfe, regressive Ausdrucksformen kurzschließt. Könnten die Ziele der Identitären und der studentischen Jugend von 1968, deren Spaßguerilla-Aktionen hier kopiert wurden (vgl. Wagner 2017b), nicht verschiedener sein, die Form des Protests selbst versucht jedoch auf den ersten Blick, die gewohnte Unterscheidung zwischen „rechts“ und „links“ zu verflüssigen und gegen eine politische Vereindeutigung des Geschehens zu arbeiten. Sellners Erzählung im Interview präsentiert eine Strategie, die eine für die Aktivisten vorteilhafte Lesart nahelegt: Die ablehnende, genervte Haltung der Politologin und die gesprächsbereiten Identitären. Der Auftritt stellt damit die Unterscheidung zwischen der universitär legitimierten Repräsentation eines Wissens und den Zuhörenden gerade dadurch in Frage, dass die Aktivisten sich zum einen als diejenigen ins Spiel bringen, um die es ‚eigentlich‘ geht. Die Identitäre Bewegung ist Gegenstand des Vortrags. Und zum anderen laden sie ostentativ zur Korrektur des *über sie* vermittelten Bildes ein. Diese Geste kokettiert mindestens damit, dass das referierte wissenschaftliche Bild nicht ‚der Wahrheit‘ entspreche.

Der *zweite Aspekt* reflektiert den *öffentlichen Charakter* der Szene. Mit der Aktion wird die als selbstverständlich angenommene Durchführung eines universitären Vortrags in Bezug auf die daran gebundene räumliche wie zeitliche Verteilung bestimmter Positionen des Sprechens und Hörens, der Wissenden und derjenigen, die weniger Expertise repräsentieren, ebenso sichtbar wie in Frage gestellt. Das Auftreten der Identitären impliziert in dieser Hinsicht eine Art Politisierung – im Sinne einer Provokation der Ordnung des Verhältnisses von Wissen und Macht im universitären Raum. Die Provokation der Identitären setzt zum einen an der Entscheidung darüber an, wer im Normalfall auf welche – legitime – Weise sprechen und zuhören, wer vernommen und sichtbar werden darf – und wer nicht; und versucht sich

gerade darüber zu legitimieren, dass es die Aktivisten selbst sind, um die es ja thematisch gehen soll. Diese Strategie der Aufmerksamkeit erzwingenden Intervention nötigt nun zum anderen dazu, auf diese ‚Legitimitätsanfrage' auch zu reagieren. Indem die Referentin die Personen mit einer Rose auffordert, den Saal zu verlassen, nutzt sie ihre institutionell anerkannte Position und artikuliert eine Grenze für die für alle wahrnehmbare Intervention der Provokateure. Mit ihrer machtvollen Geste setzt sie zum einen auf das vertraute Einverständnis darüber, wer im Kontext eines universitären Vortrags in welcher Reihenfolge sprechen darf (und wer nicht). Zum anderen spricht sie sich damit für Exklusivität aus. Sie schließt eine Gruppe von der Teilhabe an der Veranstaltung aus – genauer: diejenigen, die eine andere Form des Sichtbar-Werdens und Sprechens inszenieren wollen.

Festzuhalten wäre nun aus dieser kurzen Darstellung zweier Aspekte der Protestaktion die These, dass die Inszenierung von einer Unbestimmtheit der Situation lebt, die den Streit um die Anerkennbarkeit oder (Il-)Legitimität von Sprechendenpositionen selbst sichtbar macht: zumindest, wenn die universitäre Praxis *Momente einer demokratischen Öffentlichkeit* institutionalisiert. Damit wird gleichzeitig auch die Frage nach *der Legitimität von Kritik* aufgeworfen: Die Aktivisten nutzen insofern die Möglichkeit, den universitären Zusammenhang durch ihre Intervention als politischen zu adressieren; und ihnen gelingt es, zumindest im Narrativ Sellners, die Blickrichtungen in Bezug auf die häufig selbstverständlich vorausgesetzte Ordnung der Repräsentation von Wissen und Macht zu irritieren.[2]

4 Empörung und Kritik. Affekt und Urteil im rechtspopulistischen Feld

Der Blick auf die irritierende und provokative Anlage von (populistischem) Protest wird bei Wagner (2017b) in eine Problematisierung damit nicht selten verbundener Affektlagen gewendet. Er gibt der (populistischen) Linken an dieser Stelle nur den Hinweis mit: „Es wird Zeit, dass die Kulturlinke wieder lernt, dass moralische Empörung zwar der Ausgangspunkt von politischer Kunst sein kann, nicht jedoch ihr Inhalt sein darf." Demnach würden sich Rechte und Linke zumindest noch an den Anlässen ihrer Empörung unterscheiden lassen, die die alten geblieben sind: Überfremdung der (sozialen, kulturellen, religiösen) Traditionen hier, kapitalistische Herrschaft und Klassenkampf dort. Moralische Empörung, die zu aktiver politischer Kritik motiviert – diesen Konnex teilt auch der französische Widerstandskämpfer und Buchenwald-Überlebende Stéphane Hessel. Er ruft in seiner vielrezipierten Streitschrift deshalb zu einem allgemeinen „Empört Euch!" (Hessel 2011) auf, weil er davon ausgeht, dass nur daraus Widerstand erwachsen kann. Die argumentative Grundfigur seines Essays ist

2 Bei dieser Lesart ist zu berücksichtigen, dass die Aktion in die Zeit einer zunehmenden Auseinandersetzung mit den rechtsextremen Auffassungen der Identitären Bewegung fällt. Der politische wie rechtliche Streit um ihren Status nahm dabei in den letzten Jahren an Schärfe zu: Seit 2018 laufen in Österreich verschiedene Strafverfahren. In Deutschland wird die Identitäre Bewegung seit 2016 vom Bundesamt für Verfassungsschutz beobachtet und gilt seit 2019 als rechtsextremistische Gruppierung. Diese Einordnung würde aktuell eine stärkere Kontextualisierung und Problematisierung der Rede von einem Feld der Uneindeutigkeit und der (Il-)Legitimität entsprechender Interventionen erfordern. Uns geht es an der Stelle allein um den Inszenierungscharakter der damaligen Aktion.

dabei folgende: Politische Teilhabe artikuliert sich in grundsätzlicher Weise emotional. Um politisch wirksam zu werden, „den Lauf der Geschichte mitzugestalten“ (ebd.: 4f.), muss man von einem Gegenstand außerhalb seines Selbst affiziert sein. Emotion unterstellt hier Nähe, Lebendigkeit, Authentizität, ein Potential der Bewegung und Veränderung – kurz: eine Tugend, in welcher das Individuum durch die Verstricktheit in die Verhältnisse nicht (ideologisch) gehemmt wird, sondern gerade aus ihnen die Kraft zur Bewegung erhält.

Empörung stellt damit ein zentrales politisches Motiv dar, in linken wie in rechten Populismen (vgl. dazu Matala de Mazza/Vogl 2016). Das Phänomen der Empörung scheint sich dabei im Kontext populistischer Praxis in besonderer Weise zu einem grundsätzlichen Moment gemeinschaftlichen Erlebens und Artikulierens zu entfalten. So hält bspw. Peter Ullrich dazu fest, dass die Strukturmerkmale der Entstehung neuer Protestbewegungen „im Modus der Empörung ihren Ausdruck finden“ (Ullrich 2017: 232). Schon aufgrund der Langlebigkeit erscheint das Phänomen PEGIDA daher für sozialwissenschaftliche Betrachtungen interessant, da es sich als ein gesellschaftlicher Raum etablieren konnte, in welchem besondere Formen der Emotionalisierung von Vergemeinschaftung und Teilhabe möglich werden. Bereits seit dem ersten Auftreten von PEGIDA Ende 2014 wird das Phänomen wissenschaftlich diskutiert (vgl. Heim 2017: 2). Thematisch setzen die Kundgebungen auf den sogenannten „Spaziergängen“ seit Beginn auf die Monopolisierung der Themen Zuwanderung, Sicherheit und Politikverdrossenheit. Dabei lässt sich eine zunehmende Radikalisierung in der Wahl der Begriffe durch die Kundgebenden sowie der Meinungsäußerungen der Teilnehmenden bis zu gewalttätigen Übergriffen gegenüber Journalist*innen verzeichnen (vgl. Pfahl-Traughber 2016).

Ein zentrales emotionalisierendes Moment der Empörung, das lässt sich auch bei PEGIDA beobachten, ist der Skandal. Skandalisierungen von Sachverhalten zielen auf die Evokation von Empörung als emotionalem Ausgangspunkt für eine Affizierung im politischen Sinne der Demagog*innen. Ob etwas zum Skandal stilisiert werden kann, ist abhängig von der Möglichkeit, es vor dem Hintergrund von Normen als Abweichung zu markieren und von anderen Arten der Abweichung zu unterscheiden. Darüber hinaus bietet das Publikum nicht lediglich einen Raum, in dem die skandalisierten Ereignisse nachhallen. Vielmehr gehen Skandal(isierung) und Publikum eine komplexe identitätspolitische Allianz ein: Die Skandalisierung ermöglicht die Anrufung Dritter als diejenigen, die den Normverstoß entschlüsseln und zugleich die Norm repräsentieren und durch die Inszenierung ihrer Affiziertheit jene Gemeinschaft in Szene setzen, die sich mit der gebrochenen Norm identifiziert. In diesem komplexen Spiel wird erst die Naturalisierung der Norm als für alle gültiges Gesetz möglich.

In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen Politischer Bildung wird das Potential des Skandals sowie das Verhältnis von Skandalisierung und versachlichender Distanzierung – etwa von Roland Reichenbach (2005) und Jörg Ruhloff (2005) – kontrovers diskutiert. Kernstück dieser Kontroverse scheint die Konfiguration des Kritikbegriffs zu sein, der unweigerlich Moment der Empörung wie der Skandalisierung und ebenso der Politischen Bildung ist. Das Hauptproblem einer Emotionalisierung der Politik besteht Ruhloffs Ansicht nach im Risiko eines Differenzierungsverlusts. Denn ein zentrales Moment der Empörung sieht er in ihrem unbedingten Ausschluss und der „Tendenz, für abweichende Meinungen unansprechbar zu sein. Das Skandalerleben hat gleichsam immer bereits ein Urteil gefällt“ (Ruhloff 2005: 45). Damit liegt in der Empörung ein Moment der moralischen

Affirmation und Naturalisierung einer gesellschaftlichen Normalität. Während die Empörung das Normale „in Stellung bringt“ (ebd.: 48), blendet sie sein Gewordensein, die Prozesse seiner Hervorbringung aus. Es ist diese Skepsis gegenüber der Maßlosigkeit der Empörung, wie Breit und Reichenbach (2005: 24) mit dem Verweis auf den „Erfolg der faschistischen Massenbewegungen“ anmerken.

Um das Verhältnis von Empörung und Kritik angemessen diskutieren zu können, müsste eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Heterogenität des Feldes kritischer Theorien erfolgen (vgl. Saar 2009: 247). Eine tiefergehende Auseinandersetzung würde hier allerdings zu weit führen, und so werden die folgenden Überlegungen zum Verhältnis von Empörung und Kritik vorläufig in Bezug auf die drei Momente des Urteilens, der Normativität und der Nähe angedeutet.

Ruhloff (2005: 44) hält zum Moment des *Urteilens* fest, dass Empörung eine Praxis des Beurteilens und damit eine Ordnungspraxis darstellt, der allerdings die Auseinandersetzung mit den Regeln, auf deren Basis geurteilt wird, nicht vorausgeht. Er kommt daher (ebenso wie Reichenbach 2005: 54) zu dem Schluss, dass Empörung zur Ent-Differenzierung des Urteilsvermögens führt. Damit verstehen sich Empörung wie Kritik (auch in unterschiedlichen Kritikverständnissen) zwar als Praxis des Urteilens (vgl. Bittner 2009: 136). Maßgeblich für das Fällen eines kritischen Urteils ist jedoch die Reflexion der Kriterien, nach denen das Urteil gefällt wird. Damit entfaltet sich in der Empörung ein Modus des Problematisierens dessen, was ist (vgl. Ritsert 2014: 15), jedoch zunächst als reaktionärer Rekurs auf das, was stattdessen als normal und richtig gelten soll.

In ihrer Auseinandersetzung mit den Widersprüchen der Ideologiekritik widmet sich Rahel Jaeggi dem Moment der *Normativität* in der Frage nach dem „normativ-nichtnormative[n] Status der Ideologiekritik“ (Jaeggi 2009: 277). Nicht-Normativität artikuliert sich als Fehlen einer Aussage darüber, „wie etwas sein soll“ (ebd.: 278). Diese Enthaltsamkeit einer Konkretisierung des Besseren findet sich auch bei Horkheimer (1981: 35). Das Potential normativer Enthaltsamkeit eines ideologiekritischen Vorgehens lässt sich mit Jaeggi in der Notwendigkeit feststellen, normative Entscheidungen aufzuschieben und so ihres naturalistischen Status zu entheben: „Indem Ideologiekritik das Normative als solches erkennbar macht, nimmt sie ihm also seine zwingende Kraft“ (Jaeggi 2009.: 281). Konträr dazu wäre die Stoßrichtung der Empörung zu verorten: Die Inszenierung des Skandals sowie des Affekts der Empörung ist vielmehr darauf angelegt, den durch das Empörende, den Skandal gestörten Zustand als notwendig wiederherzustellenden Zustand zu normalisieren.

Das Moment der *Nähe* drückt sich in der Empörung in verschiedener Hinsicht aus: Es geht dabei um ein affektiv-leibliches „Involviert-sein“ (Reichenbach 2005) in ein soziales Arrangement, um das Berührt-Sein durch das Erlebnis der Zurückweisung eines für grundlegend erachteten Selbstverständnisses. In der Kritik wird diese Verwicklung wesentlich ambivalenter: „Kritik bedeutet immer gleichzeitig Dissoziation wie Assoziation“(Jaeggi/Wesche 2009: 8), sie ist in ihren Gegenstand verwickelt, versucht diesen jedoch zu überschreiten, ohne bestimmen zu können, woraufhin diese Überschreitung gelingen könnte. Anders als die Empörung ist sie damit immanent auf die Grenzen des Gegenwärtigen sowie eine implizite Thematisierung des Möglichen gerichtet.

Festhalten ließe sich resümierend, dass es im kurzen Durchgang durch die drei in Empörung und Kritik jeweils unterschiedlich relationierten Momente schwerfällt, Empörung als Ausdruck, Form oder Praxis einer reflexiven Kritik zu verstehen. Sie erscheint eher als eine

Form einer normativ-dogmatischen Praxis affektiven Urteilens und gerät somit in ein Spannungsverhältnis zu rationalisierenden Ordnungsversuchen, während sie allerdings gleichzeitig das ästhetische und leibliche Erleben des Politischen ermöglicht. Diese Produktion von Affektivität im politischen Feld spricht damit auf ein Profil spätmoderner Subjektivität an, in der Emotionalität im Zeichen ihrer Verwertbarkeit für Identitätspolitiken und Vergemeinschaftung fungiert. Simplifizierungen sozialer Kämpfe und Homogenisierungen der als eigene inszenierten Gemeinschaft sind dabei Techniken der Affizierung. Gleichwohl scheinen zentrale Momente der Empörung in Bezug auf den demokratischen Anspruch der Teilhabe konstitutiv ambivalent zu sein. Die Skandalisierungsordnungen, auf die sie sich berufen, werden jeweils erst in spezifischen gesellschaftlichen Zusammenhängen möglich. Dazu gehören Desintegrationskontexte wie Gewalt (vgl. Reichenbach/Breit 2005: 5), Zukunftsungewissheit, Armut oder auch heteronormative Orientierungen. Das Erleben der Erosion von Gewissheiten, bei gleichzeitiger Individualisierung des Umgangs mit den daraus resultierenden Zweifeln, stellt eine Bedingung spätmoderner Gesellschaften dar, unter der Skandalisierung im Sinne strategischer Empörung als Taktik der Stabilisierung fungieren kann.

5 Fazit

Der einleitend konstatierten zunehmenden Aufmerksamkeit auf ‚populistische' Phänomene und ihrer Bewertung als Gefahr für die Demokratie ist im ersten Kapitel zunächst begegnet worden, indem unterschiedliche Krisendiagnosen in einen historischen und systematischen Zusammenhang gestellt wurden. So ist Husserls These von der Krise der europäischen Wissenschaften mit Deweys These der Krise der modernen Kultur konfrontiert worden, an die sich spezifizierend Biestas Einschätzung, diese sei letztlich eine der Demokratie, angeschlossen hatte. Als verbindendes Element dieser Krisendiagnosen ist die Frage nach der Form der Vernunft bzw. Rationalität herausgestellt worden, der wissenschaftlichen wie lebensweltlichen Struktur des Denkens. Es ist gezeigt worden, dass auch jüngere Ansätze die Problematisierung der ‚instrumentellen Rationalität' fortsetzen, wenn sie aktuelle Entwicklungen bspw. einer globalen, systemübergreifenden Ökonomisierung kritisieren und für die sozialen Verwerfungen unserer Tage verantwortlich machen. Diese lassen den Schluss zu, dass eine politische Steuerung, die mit der Durchsetzung einer bestimmten Form der Rationalität verbunden ist, die sämtliche gesellschaftliche Bereiche umgreift, auf der einen Seite die Krise der Demokratie forciert und dabei auf der anderen Seite selbst in die Krise – an die Grenzen ihrer Rationalitätsfiktion – gerät. Aktuelle politikwissenschaftliche und philosophische Deutungen sehen hierin „postdemokratische" und „postpolitische" sowie „populistische" Phänomene begründet. Radikaldemokratische Theorien verweisen zu ihrer Erklärung auf das grundlegende Paradox der Repräsentation im Herzen der Demokratie, das das repräsentierte Volk und die repräsentierende Regierung nicht zur Einheit zu kommen erlaubt.

Die damit offenbleibende Frage nach der Legitimität politischer Repräsentation stand im zweiten Kapitel exemplarisch im Zusammenhang mit einer populistischen Aktion, in der die Ordnung von Wissen und Macht im universitären Raum herausgefordert schien. Die Ambivalenz des Protests machte sich gerade an den Strategien der ‚Herrschaftskritik' fest. Die Situation eines Streits um die jeweiligen Positionierungs- oder Teilhabemöglichkeiten ent-

wickelte ihre Uneindeutigkeit gerade im Kontext von Merkmalen einer demokratischen Öffentlichkeit. Hiermit verbindet sich die Frage nach legitimen Formen einer Praxis von (populistischer) Kritik, der im dritten Kapitel über das Verhältnis von Empörung und Kritik nachgegangen worden ist. Hier wurde zunächst deutlich, dass das Motiv der Empörung als Voraussetzung für politische Aktion und Partizipation auch von linken Theoretiker*innen akzeptiert wird. Im Kontext rechtspopulistischer Phänomene wie der PEGIDA-Bewegung werden aber auch die (rechtsstaatlichen) Grenzen einer affizierenden, emotionalisierenden Politisierung durch Empörung deutlich. Dieser Hinweis betrifft auch die Politische Bildung, die von Momenten der affektiven Bindung an politische Inhalte und einer daraus resultierenden kritischen Haltung zehrt. Jedoch lassen sich gleichwohl analytische Differenzen von Empörung und einem reflexiven Begriff von Kritik aufzeigen.

Anstelle eines Lösungsversuchs, der den aufgezeigten Ambivalenzen in den politischen Phänomenen von Populismus und Empörung wohl kaum gerecht werden könnte, sei hier in aller Kürze nur darauf hingewiesen, dass die Einschätzung der Rolle von Emotionen in der Politik mit spezifischen Demokratie-Paradigmen korrespondiert. Geht man bspw. von der Unterscheidung zwischen dem „tendenziell emotionsaverse[n] Liberalismus" und dem „prinzipiell emotionsaffineren Republikanismus" bei Schaal und Heidenreich (2013: 3) aus, folgen Wagner und Hessel mit ihren Aufrufen wohl einem eher republikanischen Impuls. Im republikanischen Menschenbild spielen die Emotionen eine zentrale Rolle: Der Mensch ist politisch, wenn er „leidenschaftlich um das Gemeinwohl" (ebd.: 4) streitet und sich dabei mit dem gemeinschaftlichen Ideal identifiziert. Der Liberalismus setzt dagegen eher auf eine Rationalisierung politischer Prozesse und damit auch auf eine Privatisierung des Emotionalen (vgl. ebd. oder auch Breit/Reichenbach 2005: 17). Somit orientiert sich das liberalistische Denken an der klassischen Dichotomie von Emotionalität und Rationalität. Von daher müssten die gegenwärtigen Schwierigkeiten in der Konfrontation mit den emotionalisierenden, populistischen Phänomenen der Gegenwart nicht zwangsläufig das prognostizierte „Sterben" von Demokratien bedeuten (vgl. Leggewie 2018). Sie ließen sich möglicherweise auch als die Konfrontation mit den Grenzen und konstitutiven Dilemmata eines Demokratie-Modells interpretieren.

Literatur

Balibar, Etienne (2012): Gleichfreiheit. Politische Essays. Berlin: Suhrkamp.

Biesta, Gert (2007): Towards the knowledge democracy? Knowledge production and the civic role of the university. In: Studies of Philosophy of Education, 26, 5, pp. 467-479.

Bittner, Rüdiger (2009): Kritik, und wie es besser wäre. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 134-149.

Breit, Heiko/Reichenbach, Roland (2005): Emotion und demokratisches Lernen. In: Reichenbach, Roland/Breit, Heiko (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos, S. 13-42.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Diehl, Paula (2016). Demokratische Repräsentation und ihre Krise. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Repräsentation in der Krise?, 66, 40-42, S. 12-17. http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2016-40-42_online.pdf [Zugriff: 25.03.2019].

Forster, Edgar (2009): Globalisierung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 395-409.

Heim, Tino (2017): *Pegida* als leerer Signifikant, Spiegel und Projektionsfläche. Eine Einleitung. In: Heim, Tino (Hrsg.): *Pegida* als Spiegel und Projektionsfläche. Wechselwirkungen und Abgrenzungen zwischen *Pegida*, Politik, Medien, Zivilgesellschaft und Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-32.

Hessel, Stéphane (2011): Empört Euch! Unter Mitarbeit von Michael Kogon. Berlin: Ullstein (28. Aufl.).

Höhne, Thomas (2009): Wissen. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 897-911.

Horkheimer, Max (1981): Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt a.M.: Fischer.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer.

Husserl, Edmund (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. In: Biemel, Walter (Hrsg.): Husserliana. Edmund Husserl. Gesammelte Werke, Band 6. Haag: Martinus Nijhoff (2. Aufl.).

Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 266-295.

Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (2009): Einführung: Was ist Kritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-23.

Leggewie, Claus (2018): Wie Demokratien sterben. Ein Jahr mit Trump – wie viele weitere? In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 31, 1-2, S. 410-417.

Marchart, Oliver (2017): Liberaler Antipopulismus. Ein Ausdruck von Postpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Wandel des Politischen?, 67, 44-45, S. 11-16. http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2017-44-45_online.pdf [Zugriff: 25.03.2019].

Matala de Mazza, Ethel/Vogl, Joseph (2016): Im Schattenwurf der Demokratie. Wer ist das Volk – und wer entscheidet? Über die Leerformel ‚Populismus' und ihren Gebrauch. In: taz – Die Tageszeitung. 10./11. Dezember 2016, S. 11 (Online als „Symptom des Versagens". http://www.taz.de/!5361532/ [25.03.2019]).

Müller, Jan (2016): Schatten der Repräsentation. Der Aufstieg des Populismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 4, S. 63-74.

Pfahl-Traughber, Armin (2016): Pegida – eine Protestbewegung zwischen Ängsten und Ressentiments (II). Dossier Rechtspopulismus, 17.02.2016. http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/218681/pegida-eine-protestbewegung-zwischen-aengsten-und-ressentiments-ii [Zugriff: 25.03.2019].

Priester, Karin (2012): Wesensmerkmale des Populismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Populismus, 62, 5-6, S. 3-9. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2012-05-06_online2.pdf [Zugriff: 25.03.2019].

Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz 2009, S. 621-636.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rebentisch, Juliane (2015): Der schwache Bürger, die unreine Souveränität und das Phantom Öffentlichkeit. In: Mittelweg 36. Affekte regieren, 24, 1-2, S. 74-91.

Reichenbach, Roland (2005): Erziehung als Regulierung psychischer Affiziertheit. In: Reichenbach, Roland/Breit, Heiko (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos, S. 51-60.

Ritsert, Jürgen (2014): Themen und Thesen kritischer Gesellschaftstheorie. Ein Kompendium. Weinheim: Beltz Juventa.

Ruhloff, Jörg (2005): Zwischen Eingenommenheit und Urteilsdistanz. In: Reichenbach, Roland/Breit, Heiko (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos, S. 43-50.

Saar, Martin (2009): Genealogische Kritik. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 247-265.

Schaal, Gary S./Heidenreich, Felix (2013): Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Emotionen und Politik, 63, 32-33, S. 3-11. http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2013-32-33_online.pdf [Zugriff: 25.03. 2019].

Stegemann, Bernd (2017): Das Gespenst des Populismus. Ein Essay zur politischen Dramaturgie. Berlin: Theater der Zeit.

Ullrich, Peter (2017): Postdemokratische Empörung. Ein Versuch über Demokratie, soziale Bewegungen und gegenwärtige Protestforschung. In: Heim, Tino (Hrsg.): *Pegida* als Spiegel und Projektionsfläche. Wechselwirkungen und Abgrenzungen zwischen *Pegida*, Politik, Medien, Zivilgesellschaft und Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-252.

Wagner, Thomas (2017a): Die Angstmacher. 1968 und die Neuen Rechten. Berlin: Aufbau.

Wagner, Thomas (2017b): Das uneingelöste Versprechen. In: taz – Die Tagezeitung. 30. Dezember 2017, S. 11. (Online unter „Extrem rechte Spaßguerilla“. https://www.taz.de/!5470618/ [Zugriff: 25.03.2019].

Aziz Choudry

Activist learning and knowledge production

1 Introduction

Social movements and social, political and environmental justice activism are important sites of learning and knowledge production (Kelley 2002, Holst 2002, Choudry/Kapoor 2010, Choudry 2015, Choudry/Vally 2018). This includes ideas, debates, insights and visions produced by people collectively working for social, economic and political change and reflecting on their experiences, and what has preceded them. However, the forms, significance and value of this learning and knowledge production are often overlooked by education and social movement scholars, and activists themselves.

Focusing on some aspects of the intellectual work that occurs in struggles for social and political justice, this paper discusses some of the processes, possibilities and tensions of social movement learning and knowledge production for providing tools for organizing, critical analysis and education. While there are many forms, processes and contexts in which knowledge is produced in social movements, this paper discusses four areas. These are: (1) the relationship between learning, action, and knowledge production; (2) research in social movements and political activism; (3) the production and use of historical knowledge as a tool for organizing; and (4) popular cultural/artistic work that takes place within activism.

2 Learning, action and knowledge production in social movements

A growing body of radical adult education scholarship contests the separation of 'theory' and 'practice' when considering knowledge production and learning in social movements. Human activity and thought are mutually constitutive; they are shaped by each other. For example, Paula Allman (2010, p. 152) suggests that

> "our action in and on the material world is the mediation or link between our consciousness and objective reality. Our consciousness develops from our active engagement with other people, nature, and the objects or processes we produce. In other words, it develops from the sensuous experiencing of reality from within the social relations in which we exist."

Marxist dialectical understandings of how consciousness is formed thus highlight that this process takes place through and by our relationship with a material, social world. To talk and think critically about knowledge necessitates serious engagement with social and political power. Writing about knowledge and learning in political struggle, Budd Hall (1978), suggests that

> "knowledge is produced and renewed by continuous testing, by acting upon one's theories, by reflecting upon one's actions, and by beginning the cycle again. It is the combination of social transformation and education that has created the kind of knowledge which forges the personal and communal commitment for sustained engagement" (pp. 13-14).

This highlights the continual cycle of learning in action that can occur in the course of long-term campaigns, short-term mobilizations, and daily struggles. Richard Johnson (1979) highlighted 'really useful knowledge', that is produced when people reflect on their experience with each other in ways that generate further insight and understanding into the causes of their conditions, common problems and struggles and which also enable theories to be developed that are linked to strategies to bring about change. British feminist adult educator Jane Thompson (1983) argues that the purpose of knowledge has to be more than an individualistic solution to personal disadvantage. She writes: "Social change, liberation … will be achieved only by collective as distinct to individual responses to oppression" (p. 170).

In affirming the concept of activist knowledge production, theorizing, research, and other forms of intellectual work in social movements, Antonio Gramsci's (1971, p. 62) articulation of different groups of intellectuals is also helpful. Gramsci theorized two groups of intellectuals. First, there are "traditional" intellectuals, scholars and scientists who, although seemingly detached from class positions, are produced by specific historical class formations. Gramsci argued that they are produced within the ruling systems and that they play a part in and are connected to them in particular ways that constrain them from being able to think and profoundly change systems of power. They function according to their positions. Second, there are the "organic" intellectuals, the thinking and organizing persons in any class. According to Gramsci, such people articulate a "philosophy of praxis" that develops in the course of political struggle, the "concrete historicisation of philosophy and its identification with history." Often organizers and "permanent persuaders" emerging from the grassroots/working class are not seen as intellectuals capable of creating knowledge. Yet in Gramsci's understanding of intellectuals, these people have a greater potential to effect change because they are not tied to the system in the same way. Moreover, they may develop theories and ideas in relation to where they come from in powerful ways that push and challenge their thought further.

Staughton Lynd (in Lynd/Grubacic 2008, p. 40) suggests: "there are examples of home-grown, close-to-the-earth kind of theory that evolved directly from folks' experience in organizing . . .[but] I think there is another kind of theory that is needed, too." For example, "in the absence of a theory to explain what is going on economically the best-intentioned, most grassroots and democratic sort of movement is likely to flounder." Theoretical and analytical frameworks can provide powerful tools for analysis, strategy, and action, whether produced in institutional spaces like universities or outside of them. Informal, often incidental learning from experience (Foley 1999, Holst 2002, Choudry 2015), as well as intentional non-formal learning, political education, and learning that is related to action are important processes for

producing knowledge in movements. Reflecting on the way knowledge is produced in social movements, Sears (2014) suggests that specific, grounded knowledge needs to develop in tension with powerful generalizations in order to map effective strategies which draw on past and present struggles. Neither social movements, nor the knowledge that is produced within them should be romanticized or exempted from critical scrutiny. As Foley and others note, informal and non-formal learning and knowledge production in social movements is by no means automatically emancipatory and can indeed reproduce thinking that supports the status quo. But nor should the intellectual debts owed to ideas and visions collectively brought forth in movements for social justice be overlooked, as a number of scholars contend (Kelley 2002, Austin 2013, Sears 2014, Choudry 2015).

The importance of spaces for collective action, learning, and reflection are crucial, as is openness to valuing processes of informal and non-formal learning and knowledge produced from within people's everyday experience. British socialist historian E.P. Thompson (1963) warned of the 'enormous condescension of posterity' (p. 12), when writing about how patronizing and dismissive so many historians were when dealing with working class history, committed as he was to foregrounding the importance of working class people as political agents, thinkers and knowledge producers. Activist intellectual work requires practices and strategies grounded in critical (including self-critical) historical perspectives as well as emerging ideas which arise from engagement in current struggles (Choudry/Kapoor 2010, Choudry 2015, Choudry/Vally 2018). It requires that we take seriously the significance of the ideas, insights and visions produced by people collectively working for social, economic and political change and reflecting on their experiences, and what has preceded them. This is knowledge about systems of power and exploitation developed as people find themselves in confrontation with states and capital. This activist knowledge includes rich, often underexplored, archives and publications of earlier generations of movements (Vally et al. 2013, Ramamurthy 2013, Sears 2014), as well as the conscious production of understandings that challenge dominant or hegemonic 'common-sense' within, and about, various struggles.

The intellectual / educational aspects of organizing for change include intentional, explicit, programmatic educational activities within activist and social movement spaces, as well as multiple forms of incidental, informal learning that are not always obviously linked to learning, embedded as they are in a host of activities – the often mundane but vital tasks in the hard grind of organizing work. Eurig Scandrett's (2012) approach to theorizing learning and the educative aspects of social movements highlights the importance of attending to the dynamics between more structured processes and informal and/or incidental learning and knowledge production. He notes an emergent direction in some social movement scholarship that emphasizes the contribution of theoretical work to movements themselves, the importance of theorists to be accountable to movements, and the theory generated within movements. He argues that this emergent direction entails a dynamic engagement with the research and theorizing already being done by movement participants. He writes that for those working in adult education,

> "this approach resonates with conceptions of really useful knowledge (Johnson, 1979) and popular education in which scholarly knowledge is interrogated by movements of the oppressed for its value in interpreting and promoting their own material interests. Such material interests embedded within knowledge are exposed through dialogical methods such as popular education and lifelong education" (p. 43).

Douglas Bevington and Chris Dixon (2005) call for recognition of existing movement-generated theory and of dynamic reciprocal engagement by theorists and movement activists in formulating, producing, refining, and applying research.

> "Movement participants produce theory as well, although much of it may not be recognizable to conventional social movement studies. This kind of theory both ranges and traverses through multiple levels of abstraction, from everyday organizing to broad analysis" (p. 195).

Historian Robin Kelley (2002) suggests that "[r]evolutionary dreams erupt out of political engagement; collective social movements are incubators of new knowledge" (p. 8). He suggests that social movements generate new knowledge, questions, and theory, and emphasizes the need for concrete and critical engagement with the movements confronting the problems of oppressed peoples. He argues that "too often, our standards for evaluating social movements pivot around whether or not they 'succeeded' in realizing their visions rather than on their merits or power of the visions themselves" (p. ix). Kelley emphasizes the importance of drawing conceptual resources for contemporary struggles from critical readings of histories of older movements. It is also important to appreciate the significance of knowledge that may be produced at the margins of social movements which may contest dominant ideas of the movement itself, such as challenges from anti-racist, Indigenous, feminist, working-class perspectives and politics (Featherstone 2012, Austin 2013, Choudry 2015). Some scholarship highlights tensions within networks of non-governmental organizations (NGOs), community organizations, social movements, and grassroots groups which include struggles over whose knowledge is valued, representation, professionalization, political positions and expertise (INCITE! Women of Color Against Violence 2007, Choudry/Kapoor 2013, Rodriguez 2010).

People struggle, learn, educate, and theorize wherever they find themselves. The forms this takes may change, but the importance of spaces and places for collective action, learning, reflection, and intergenerational sharing is crucial to building, sustaining, and broadening resistance to injustice and exploitation. A critical eye to history is vital, together with an openness to valuing processes of informal and non-formal learning, and knowledge created from the ground up. Indeed, this lens is necessary for those who want to link critical knowledge to action and for action to be informed by deeper historical understandings.

3 Activist research

Research is an intrinsic part of daily organizing and struggles for social, political, economic and environmental justice. Activist/movement research is produced in diverse ways. Some form of research is involved in many decisions that activists and organizers make and the foundations on which they act. For example, there is research involved in figuring out whether, where, and when to have a demonstration, picket, blockade, meeting, workshop, or other activities. There is research involved in deciding what is effective and what is not; whether to take part in a particular campaign; who to seek support from or offer solidarity to; and/or how to build a campaign or reach more people. Some people who are involved with activities which could be viewed as research or which involve aspects of research do not

identify as 'researchers' but as activists and organizers who do research among other activities required of them in the struggles and networks in which they are engaged and the politics to which they are committed. Within movements and different activist contexts, there are also more deliberate forms of research, which often evolves from questions and needs of people in struggle and solidarity networks.

Movement research is produced in diverse ways. In some contexts, this includes the establishment and maintenance of specialized research and education institutions by social struggles to support social movements. Some movement organizations and NGOs combine grassroots work with research, publication, and knowledge generation. The case for specialized research NGOs is often made, as Cynthia Bazán et al. (2008, p. 191) argue,

> "to become a counter-discourse with teeth . . . everyday knowledge [of social movement actors] needs to be synthesized, systematized and given coherence. It also has to be linked with analytical knowledge of the contexts within which everyday practices occur—contexts which, while they impinge on people's life, are in many cases analytically inaccessible to them."

While working through a specialized research organization may not be the research model appropriate to every situation, it is important for us to recognize the diversity of ways that research is organized and takes place within movements, and validate this as intellectual work that itself is theorizing, whether or not it is immediately recognizable to us as such in our locations.

Activist research, education and action are dialectically related. This perspective challenges the fragmentation of activities into compartmentalized categories like research, education and organizing (Choudry 2015). As some activist researchers themselves suggest, boundaries between research and organizing are sometimes blurred to the point of nonexistence. Such understandings challenge binary thinking that separates, fragments, and compartmentalizes activities into categories of "research" and "organizing," and actors into "researchers" and "organizers." Much of the theory produced by participants in social movements may not be recognizable to conventional social movement studies since it is produced by activists. As Bevington and Dixon (2005, p. 195) note, "[t]his kind of theory both ranges and traverses through multiple levels of abstraction, from everyday organizing to broad analysis." In theorizing "collective ethnography" conducted in organizing/political spaces in the context of organizing mainly immigrant taxi workers in New York, Biju Mathew (2010, p. 169) points to both the theorization that takes place in organizing spaces and also the process:

> "Organizers formalize the knowledge that is emergent through these multiple levels, repackage and force each short cycle of knowledge production back into circulation, and facilitate the evaluation of the knowledge produced through external agents/allies. Thus, organizers facilitate the expansion of knowledge, and each round of knowledge is quite immediately returned to other levels for engagement. . . . It forces a short cycle of theorizations—and ensures that each round of theorization is immediately engaged with the materiality of the domain of organizing."

The dialectical relations of "research" and "organizing" are a major strand of the reflections of activist researchers inside social movements. So too is the relationship between knowledge produced in struggles at the grassroots and the material conditions experienced and contested

by workers, peasants, and others often key to producing "research." Knowledge production/research and organizing/action are mutually constitutive and are seen in this way by the people producing it (Choudry 2015).

Reflections on doing activist research, as well as research for activism itself, often emerge from collective and collaborative relations, discussions, and exchanges with a wide range of actors. While some activist research targets policymakers and international institutions, the main goal in the cases discussed here has been to support and inform social change through popular organizing and mass movement building. Implicit within this work is an understanding of the importance of building counterpower against domination by the interests of capital and states.

The activist research processes described here are embedded in relations of trust with other activists and organizations that develop through constant effort to work together in formal and informal networks and collaborations. These networks are spaces for the ongoing sharing of information and analysis. They allow for the identification of research that is most relevant to particular struggles and communication of that research in ways that are meaningful and useful for movement-building. They are invaluable in the production, validation, vetting, or "getting the research right" in the applications, strategic considerations, and dissemination of the research. But research spaces can also be spaces of organizing. As noted by Aziz Choudry (2015) and Valerie Francisco (2016), the research process itself can be a form of organizing, building, and strengthening communities, movements, and alliances. This in turn needs an organized grassroots to foster and develop research for struggles. This is an ongoing process that informs action – it is not a process that necessarily ends when research is "written up" and a report published.

There are some useful accounts of the politics of knowledge in community environmental struggles that have collaborated with scientists. Such "people's science" or "civic science" mobilizes and makes accessible scientific knowledge that is co-produced by community members through the strategic use of scientific tools deployed along with the systematization of lay knowledge and experience, as in struggles against industrial pollution by villagers in Tamil Nadu, India (Narayan/Scandrett 2014) and by the South Durban Community Environmental Alliance in South Africa (Scott/Barnett 2009).

Yet a common underlying assumption in much writing on activist research and research for social change remains--that is that professional researchers with specialist academic training must conduct or facilitate research. Research that is closely and organically connected with, conceptualized or framed by, or that emerges from organizing/movements/popular struggles, has received far less attention, if not been overlooked altogether (Choudry 2015).

Much of what is written on research and social change tends to emphasize particular methodologies and partnerships between researchers in academia and community groups. This means that it primarily treats professional dilemmas faced by professional researchers in doing this work rather than engaging with the experiences of researchers and activists who carry out research and the ways in which they understand their work. This is especially true of people who conduct research almost entirely independently of formal partnerships or collaboration with academic researchers. Some practitioners claim that a number of methodologies and approaches to qualitative research are inherently oriented towards social justice. For example, these include institutional ethnography/political activist ethnography, partici-

patory action research, community-based action research, the extended case method and reflexive global ethnography. Others have questioned implicit and explicit claims of this nature and highlight embedded power relations in research relationships, as well as the importance of relationships of trust and shared political commitments for activist research (Jordan 2003, D'Souza 2009, Choudry 2015).

4 Making history

Another significant area of social movement knowledge production concerns historical knowledge and how it is used in activist contexts. Activists are engaging with historical materials, debates and ideas from earlier periods of struggle. Some movement activists and educators look at this history with an eye to its relevance and use for contemporary organizing and radical politics. Such knowledge from below often includes contested versions of history that challenge dominant or authoritative accounts, and which is often overlooked by dominant treatments of historical social struggles.

Besides radical history, strands of critical social movement scholarship (e.g. Bevington/Dixon 2005, Choudry/Kapoor 2010, Choudry 2015), contending that significant and under-researched conceptual resources and theoretical contributions emerge from people's concrete engagement in social struggles that may challenge scholarly understandings of social change. In his obituary for Black British historian and educationalist Len Garrison (founder of the Black Cultural Archives and the Afro-Caribbean Education Resource Centre in Britain), Mike Phillips's (2003, p. 297) suggested that:

> "[t]he handbills, flyers, posters, programmes for a wide range of events, including political meetings, art exhibitions, concerts, plays, community meetings about education, welfare and politics . . . may be not only the only surviving record of transient organizations, but the only way of understanding whole movements and trends."

Some scholars, such as Anandi Ramamurthy (2013), Andrew Flinn (2018), Aziz Choudry and Salim Vally (2018 and 2020) have discussed the possibilities for community and movement control over the way such hidden histories can be recovered and used as a tool for political education and organizing. Histories are transmitted in many struggles through such informal collections and processes. They are also transmitted through stories, songs, and poems, particularly in contexts where oral transmission of knowledge, values, and visions is more significant than written versions (see below). Many archival initiatives are built on people trying to make sense of relevant ways to preserve their collective histories. Within that work, people learn to think creatively about the meaning and process of building archives, which are relevant to communities and struggles for preservation, dissemination, education, and mobilization purposes.

A significant current that runs through the intellectual work within many movements and which takes multiple forms, relates to efforts to recover useful histories, oral history, forgotten archives and history from below. Popular education resources also make accessible hidden histories of struggle, and tools for understanding the contingent - what might have led up to particular conditions at particular moments. Organizers grapple with how to engage with the democratic significance of activist knowledge through developing popular education

tools, documenting histories of struggles, and informal ways in which political education is passed across generations of activists. Some reflect on pedagogical issues and approaches which seek to draw upon important ideas and debates found within activist archives (organized or not), from oral histories, and from other critical / dialectical engagements with history. In some cases, organizers and activists try to develop context-specific, locally relevant ways to connect historical movement knowledge with contemporary organizing. How, echoing Andrew Flinn (2018), have people attempted to make history of their struggle part of the struggle itself? And, if not, how could they do so?

Time pressures and the need to prioritize different kinds of work mean that movements are rarely able to focus on how best to pass on knowledge about visions of social change, stories of their struggles, and their histories. Yet documenting vanishing histories, excavating and archiving them, is crucial for educative and knowledge production work in today's movements and activist groups. Writing on independent Black British community archives, Andrew Flinn and Mary Stevens (2009, p. 8) note that documenting histories, especially marginalized and subordinated ones, can be subversive and political. They write that centres and archives dedicated to this work

> "are not seen as alternatives to struggles but as part of them, a resource for continuing and renewing the fight. Sometimes this has developed into a more definitively historical project but even in these cases the history represented by the archive and created by those who research in the archives is frequently connected to an agenda of education for social change – either as a resource to inform present and future actions, or as a corrective to the absences and misrepresentations of mainstream and dominant accounts."

5 Cultural knowledge production in social movements

Corina Dykstra and Michael Law (1994) assert that "the full life of a social movement – poetry, music, petitions, pickets, and so forth – brings culture and politics together in an inherently educative way" (p. 122). Robin Kelley (2002, p. 10) notes: "In the poetics of struggle and lived experience, in the utterances of ordinary folk, in the cultural products of social movements, in the reflections of activists, we discover the many different cognitive maps of the future, of the world not yet born." Richard Iton (2008, pp. 8-9) argues:

> "The suggestion that art and politics should be divorced . . . depend[s]on a notion of the aesthetic as a realm that by definition should not be implicated with the political. . . . Political communication is not divorced from the same kinds of considerations that determine our responses to artistic work: imagine Malcolm X, for instance, without his comic timing and his sense of humor. There are aesthetic grammars that determine the relative success of political interactions and the impact of political communication in the cultural realm: signs, styles and performances whose qualities transcend the political and artistic realms."

There are many traditions and examples of social movements which have generated and employed cultural forms of political engagement which serve to document people's experiences and struggles, and to educate, organize and mobilize. In doing so, they may contribute to the generation of new knowledge as well as reaching broader publics. Raymond Williams' (1989) 'dissident cultural apparatus" featured publications, bookstores, cultural centres,

workers' choirs, left-wing theatres, union education, sports, language classes and the work of left-wing cultural workers and anti-capitalist organizations. When formal political channels for sharing ideas, analysis, and experiences are not available, and even when they may seem to be, the arts and cultural approaches can provide powerful ways to approach political education work and articulate visions and ideas. For example, reflecting on South African worker education during the struggle against apartheid, Salim Vally, Mphutlane wa Bofelo, and John Treat (2013) concur when they write that informal education efforts included

> "a dizzying range of cultural and mass-media forms, including the writing and production of plays, poetry readings, songs and musical choirs, and dozens of community-based and trade union newsletters. These efforts aimed to provide everything from general literacy and technical work-related skills to running democratic and accountable union structures, organizing, political consciousness and social mobilization" (p. 470).

Large and small, movements and mobilizations across the world have been rich in places where politics, art, and education meet. These forms not only sustain movements but also connect across time and space with other moments, other struggles.

Music and the arts affirm people's sense of the world in ways that are emotional, intellectual, political and educational, offering hope and inspiring action (Choudry 2015, Austin 2018). They can be vehicles for ideas, as well as ways to bring people together and build a sense of solidarity and connection. They not only nourish hope and possibility, but affirm ideas and feelings as well as educate. Palestinian scholar and poet, Rafeef Ziadah (2012) writes that

> "poetry can go places that no leaflet or political slogan can go. It reaches and connects with people at a different level—speaking directly to their emotional being. It stirs anger, pain, hope, and love—the necessary feelings that inspire revolutionary action and help to maintain us as political beings for the long term. Poetry allows for a renarration of Palestine in ways that are not just different to a political speech, but act to fill in the blank spaces that political speech necessarily leaves behind" (p.110).

Montreal-based anarchist artist, musician, writer, and activist Norman Nawrocki (2012) writes, music

> "can help tell community stories uncensored, from a fresh perspective. It encourages people to explore and reinvent the oral tradition and introduce it into their daily routine. It helps broaden discussion and reclaim silenced voices. Moreover, it combats the ever-passive consumerism of our own culture, allowing people to take music back" (p. 106).

Within, and alongside movements, many artists perform, record and transmit (hi)stories of resistance around the world, sometimes at times or about events, periods, or perspectives on which "official histories" are conveniently or deliberately silent. Many movements have had poets, playwrights, performers and musicians in their ranks who have creatively told the stories of struggle, affirmed their experiences, and inspired people to stay strong (Sayeed/Haider 2010, Prasant/Kapoor 2010, Austin 2018). In sum, these art forms can be as much history and knowledge as are more official sources, and can help to document, theorize, and nourish social, political and environmental action.

6 Conclusion and future directions

Further documentation, research and analysis of concrete examples of knowledge production within activist milieus can help to challenge dominant scholarly understandings of historical and contemporary processes and relations arising from social movements and social change. Choudry and Kapoor (2010) suggest that the traditions, trajectories, hopes, visions and dilemmas of past and present struggles are rich resources for extending academic scholarship, as well as offering vital tools for contemporary activism. There are many processes and ways in which knowledge is produced in social movements in diverse contexts and times. By outlining the relationship between learning and knowledge production in social movements, activist research, the development and use of historical knowledge for the purposes of organizing, and the role of cultural forms of knowledge production and dissemination, this paper highlights the significance of knowledge production and its connection to informal and nonformal learning, education, research, and action within social, political, and environmental activist milieus.

References

Allman, Paula (2010): Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education. Rotterdam: Sense.

Austin, David (2018): Dread poetry and freedom: Linton Kwesi Johnson and the unfinished revolution. London: Pluto Press.

Austin, David (2013): Fear of a black nation: Race, sex, and security in Sixties Montreal. Toronto: Between the Lines Press.

Bazán Cynthia/Cuellar, Nelson/Gómez, Ileana/Illsley, Cati/López, Adrian/Monterroso, Iliana/Pardo, Joaline/Rocha, Jose Luis/Torres, Pedro/ Bebbington, Anthony (2008): Producing knowledge, generating alternatives? Challenges to research-oriented NGOs in Central America and Mexico. In: Bebbington, Anthony/Hickey, Samuel/Mitlin, Diana (Eds.): Can NGOs make a difference? The challenge of development alternatives. London: Zed Books, pp. 175-195.

Bevington, Douglas/Dixon, Chris. (2005): Movement-relevant theory: Rethinking socialmovement scholarship and activism. In: Social Movement Studies, 4, 3, pp. 185-208.

Carpenter, Sara/Mojab, Shahrzad (Eds.) (2011): Educating from Marx: Race, gender, and learning. New York: Palgrave MacMillan.

Choudry, Aziz (2015): Learning activism: The intellectual life of contemporary social movements. Toronto: University of Toronto Press.

Choudry, Aziz/Vally, Salim (2020): The university and social justice: Struggles across the globe. London: Pluto Books.

Choudry, Aziz/Vally, Salim (2018): Reflections on knowledge, learning and social movements: History's schools. Abingdon and New York: Routledge.

Choudry, Aziz/Kapoor, Dip (Eds.) (2013): NGOization: Complicity, Contradictions and Prospects. London: Zed Books.

Choudry, Aziz/Kapoor, Dip (Eds.) (2010): Learning from the ground up: Global Perspectives on social movements and knowledge production. New York: Palgrave MacMillan.

D'Souza, Radha (2009): The prison houses of knowledge: Activist scholarship and revolution in the era of "globalization". In: McGill Journal of Education, 44, 1, pp. 19-38.

Dykstra, Corina/Law, Michael (1994): Popular social movements as educative forces. In: Hyams, Melanie/Armstrong, Joseph/Anderson, Elaine (Eds.): Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference (May 20-22, 1994). Knoxville: University of Tennessee, pp. 121-126.

Featherstone, David (2012): Solidarity: Hidden histories and geographies of internationalism. London: Zed Books.

Flinn, Andrew (2018): "Working with the past: Making history of the struggle part of the struggle." In: Choudry, Aziz/Vally, Salim (Eds.): Reflections On knowledge, learning and social movements: History's schools. Abingdon and New York: Routledge, pp. 21-41.

Flinn, Andrew/Stevens, Mary (2009): 'It is noh mistri, wi mekin histri': Telling our own story: Independent and community archives in the UK, challenging and subverting the mainstream. In: Bastian, Jeannette/Alexander, Ben (Eds.): Community archives: The shaping of memory. London: Facet Publishing, pp. 3-28.

Foley, Griff (1999): Learning in social action: A contribution to understanding informal education. London: Zed Books.

Francisco, Valerie (2016): Migrante, Abante: Building Filipino migrant worker leadership through participatory action research. In: Choudry, Aziz/Hlatshwayo, Mondli (Eds.): Just work? Migrant workers' struggles today. London: Pluto Press, pp. 211-229.

Gramsci, Antonio (1971): Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci. New York: International Publishers.

Hall, Budd (1978): Continuity in adult education and political struggle. In: Convergence: An international journal of adult education, 11, 1, pp. 8-15.

Holst, John (2002): Social movements, civil society and radical adult education. Westport, CT.: Bergin and Garvey.

INCITE! Women of Color Against Violence (Ed.) (2007): The revolution will not be funded: Beyond the non-profit industrial complex. Boston: South End Press.

Iton, Richard (2008): In search of the Black Fantastic: Popular culture in the post-civil rights era. Oxford: Oxford University Press.

Johnson, Richard (1979): Really useful knowledge: Radical education and working class culture, 1790–1848. In: Clarke, John/Critcher, Charles/Johnson, Richard (Eds.): Working Class Culture – Studies in History and Theory. London: Hutchinson, pp. 75-102.

Jordan, Steven (2003): Who stole my methodology: Coopting PAR. In: Globalisation, societies and education 1, 2, pp. 185-200.

Kelley, Robin D.G. (2002): Freedom dreams: The Black radical imagination. Boston: Beacon Press.

Lynd, Staughton/Grubacic, Andrej (2008): Wobblies and Zapatistas: Conversations on anarchism, Marxism and radical history. Oakland, CA.: PM Press.

Mathew, Biju (2010): Conversations on the M60: Knowledge production through collective ethnographies. In: Choudry, Aziz/Kapoor, Dip (Eds.): Learning from the ground up: Global Perspectives on social movements and knowledge production. New York: Palgrave MacMillan, pp.157-172.

Narayan, Shweta/Scandrett, Eurig (2014): Science in community environmental struggles: Lessons from community environmental monitors, Cuddalore, Tamil Nadu. In: Community development journal, 49, 4, pp. 557-572.

Nawrocki, Norman (2012): Listen to the music: Work the music, organize the community. In: Choudry, Aziz/Hanley, Jill/Shragge, Eric (Eds.): Organize! Building from the local for global justice. Oakland, CA.: PM Press, pp. 96-110.

Phillips, Mike (2003): Obituary: Lenford (Kwesi) Garrison. 1943-2003. History workshop, 56, 1, pp. 295-297.

Prasant, Kumar/Kapoor, Dip (2010): Learning and knowledge production in Dalit social movements in rural India. In: Choudry, Aziz/Kapoor, Dip (Eds.): Learning from the ground up: Global Perspectives on social movements and knowledge production. New York: Palgrave MacMillan, pp. 193-210.

Ramamurthy, Anandi (2013): Black Star: Britain's Asian Youth Movements. London: Pluto Press.

Rodriguez, Robyn Magalit (2010): On the question of expertise. A critical reflection on "civil society" processes. In: Choudry, Aziz/Kapoor, Dip. (Eds.): Learning from the ground up: Global perspectives on social movements and knowledge production. New York: Palgrave Macmillan, pp. 53-68.

Sayeed, Azra/Haider, Wali (2010): Anjuman-e-Mazareen Punjab: Ownership or death—The struggle continues. In: Choudry, Aziz/Kapoor, Dip (Eds.): Learning from the ground up: Global Perspectives on social movements and knowledge production. New York: Palgrave MacMillan, pp. 211-225.

Scandrett, Eurig. (2012): Social Learning in Environmental Justice Struggles – Political Ecology of Knowledge. In: Hall, Budd. L./Clover Darlene E./Crowther, J./Scandrett, E. (Eds.): Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements (pp.41–55). Rotterdam:Sense.

Scott, Dianne/Barnett, Clive (2009): Something in the air: Civic science and contentious environmental politics in post-apartheid South Africa. In: Geoforum, 40, 3, pp. 373-382.

Sears, Alan (2014): The next new left: A history of the future. Halifax: Fernwood.

Thompson, Edward Palmer (1963): The making of the English working class. London: Victor Gollancz.

Thompson, Jane (1983): Learning liberation: Women's response to men's education. London and Canberra: Croom Helm.

Vally, Salim/Wa Bofelo, Mphutlane/Treat, John (2013): Worker education in South Africa: Lessons and contradictions. In: McGill Journal of Education, 48, 3, pp. 469-490.

Williams, Raymond (1989): Resources of hope: Culture, democracy, socialism. London: Verso.

Ziadah, Rafeef (2012): Art for Palestine: "Renarrating" history and the present. In: Choudry, Aziz/Hanley, Jill/Shragge, Eric (Eds.): Organize! Building from the local for global justice. Oakland, CA.: PM Press, pp. 111-122.

Autorinnen und Autoren

Ackeren, Isabell van; Prof.in Dr.; Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Steuerung im Bildungswesen, Soziale Disparitäten im Schulkontext.

Asbrand, Barbara; Prof.in Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Steuerung im Bildungswesen, Methoden der qualitativen Unterrichtsforschung.

Aßmann, Sandra; Prof.in Dr.; Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: außerschulische Medienbildung, Theorien non-formalen und informellen Lernens, Raumtheoretische Zugänge.

Bartz, Janieta; Dr.; Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: reflexive Inklusion und inklusive Didaktik in der Lehrer/-innenbildung, Disability Studies, Schwerpunkt Repräsentation in der Religion, Radikalisierungsprävention und weltanschauliche Vielfalt in Schule und Gesellschaft.

Behm, Britta; Dr.; Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte (MPIWG). Arbeitsschwerpunkte: Geschichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Theorie und Methodologie von Wissensgeschichte, Geschichte der Transformation deutsch-jüdischer Erziehung im 18. Jahrhundert.

Bellmann, Johannes; Prof. Dr.; Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Theoriebildung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Pädagogische Historiographie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bildungsökonomie und Bildungspolitik.

Berth, Felix; Dr.; Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). Arbeitsschwerpunkt: Geschichte der Kindheit und Kinderbetreuung im 20. Jahrhundert.

Bilz, Ludwig; Prof. Dr.; Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg. Arbeitsschwerpunkt: schulbezogene Gewalt- und Gesundheitsforschung.

Brahm, Taiga; Prof.in Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Wirtschaftsdidaktik, Hochschulforschung, Lehrer*innenbildung.

Brandl, Yvonne; Prof.in Dr.; Katholische Hochschule NRW, Abteilung Münster. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Gruppenanalyse und Bildung, Prävention.

Braun, Dirk; Gesamtschule Höhscheid, Schulleiter und Moderator der Bezirksregierung Düsseldorf für Schulleitungsfortbildung.

Bremer, Helmut; Prof. Dr.; Universität Duisburg Essen. Arbeitsschwerpunkte: (politische) Erwachsenenbildung, Bildung und soziale Ungleichheit, qualitative Habitusforschung.

Breitenbach, Eva; Prof.in Dr. habil.; Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Geschlecht, Gewalt im sozialen Nahraum, frühe Kindheit.

Buschle, Christina; Dr.; IUBH Fernstudium. Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, Weiterbildungspersonal, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Bühler, Patrick; Prof. Dr.; Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Pädagogik und der Sonderpädagogik.

Choudry, Aziz; Ass. Prof.; McGill University. Arbeitsschwerpunkte: social movement learning, critical adult education, activist research.

Diedrich, Martina; Dr.; Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Schulqualität, Bildungsmonitoring, Educational Governance.

Dohrmann, Julia; Dipl.-Soz.; DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerüberzeugungen, adaptiver Unterricht, Entwicklung von Ganztagschulen.

Drossel, Kerstin; Dr.; Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Digitalisierung in Schule.

Eickelmann, Birgit; Prof.in Dr.; Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Schulentwicklungsforschung, Digitalisierung in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung.

Emmerich, Marcus; Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: sozial- und erziehungswissenschaftliche In-/Exklusionsforschung, organisierte Erziehung und Bildung.

Eulenbach, Marcel; Dipl.-Päd.; Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: jugendkulturelle Praktiken und Vergemeinschaftungsformen, Sozialisationstheorien, Subjektivierungsprozesse vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Optimierungsanforderungen.

Fegter, Susann; Prof.in Dr.; Technische Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionsforschung, Internationale Kindheitsforschung, Diskursanalyse und Differenz.

Feldhoff, Tobias; Prof. Dr.; Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Schulqualität/-effektivitätsforschung, Steuerung im Schulwesen.

Ferrin, Nino; Dr.; Freie Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Rekonstruktive Methode, Pädagogische Anthropologie.

Förschler, Annina; M.A.; Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: New Educational Governance, Policy Network Analysis, Datafizierung und Digitalisierung von Bildung und Bildungsadministration.

Friederich, Tina; Prof.in Dr.; Katholische Stiftungshochschule München. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion in Kindertageseinrichtungen.

Fuchs, Thorsten; Prof. Dr.; Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Theorien zu Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, Methodologie und Forschungspraxis qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, Pädagogische Jugend- und Familienforschung.

Gasterstädt, Julia; Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Steuerung in Bildungssystemen, Inklusion und Exklusion im Kontext schulischer Erziehungshilfe, Methoden der qualitativen Forschung.

Geier, Thomas; PD Dr. habil.; Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Differenz und soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung mit Blick auf In- und Exklusionsprozesse, Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft in Bezug auf Diskriminierung und Rassismuskritik.

Geiger, Kristina; Dr.; Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). Arbeitsschwerpunkte: Strukturen der Kindertagesbetreuung, Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

Geipel, Karen; Dr.; Technische Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierungs-, Diskurs- und Bildungstheorien/-forschung, Differenz und Ungleichheit mit dem Fokus auf gender und race, Zukunftsentwürfe am Übergang Schule/Beruf

Gerlach, Erin; Prof. Dr.; Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung, sportbezogene Kinder- und Jugendforschung.

Gogoll, André; Prof. Dr.; Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen (EHSM). Arbeitsschwerpunkt: empirische Bildungsforschung in der Fachdidaktik Sport.

Grgic, Mariana; Dipl-Soz.; Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Fachkräfte, informelles und non-formales Lernen, Bildung in der Familie.

Groen, Maike; Dipl.-Soz.wirt/in; Technische Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Medien-/Sozialisationsforschung, Game Studies/E-Sport, Gender Media Studies.

Gröschner, Alexander; Prof. Dr.; Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Kommunikation in Lehrer-Schüler-Interaktionen, Wirksamkeit von Lehrerfortbildung, Lernen im Praktikum, Evidenzbasierte Bildungspraxis.

Hackbarth, Anja; Jun.-Prof.in Dr.; Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: fachliches Lernen, raumorientierte Schulentwicklung, rekonstruktive Inklusionsforschung.

Hartong, Sigrid; PD.in Dr.; Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssysteme im internationalen und historischen Vergleich, New Educational Governance, insb. Datafizierung und Digitalisierung von Bildungssteuerung.

Heberle, Kerstin; Dr.; Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Differenzkonstruktion im Musikunterricht, Reflexive (Musik-)Lehrer*innenbildung, Videobasierte, interpretative Unterrichtsprozessforschung.

Heinemann, Alisha M.B.; Prof.in Dr.; Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Migrations- und Fluchtforschung, Erwachsenenbildung, Differenz- und Ungleichheitsforschung.

Herzmann, Petra; Prof.in Dr.; Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: empirische Schul- und Unterrichtsforschung, rekonstruktive Inklusionsforschung, Lehrer*innenbildung und Forschendes Lernen.

Hoffarth, Britta; Prof.in Dr.; Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: intersektionale Geschlechterforschung, Praxistheorie, Medien und Materialität.

Hoffmann, Markus; Dr.; Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionalisierung, empirische Schul- und Unterrichtsforschung (Schwerpunkt Deutungsmusteranalyse), schulische Sexualerziehung.

Hofhues, Sandra; Jun.-Prof.in Dr.; Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Mediendidaktik/-pädagogik, (Hoch-)Schul- und Organisationsforschung.

Hontschik, Anna; Universität Vechta. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Geschlechterforschung, rekonstruktive/ethnographische Forschungszugänge in Feldern Sozialer Arbeit.

Hormel, Ulrike; Prof.in Dr.; Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: sozial- und erziehungswissenschaftliche Migrations-, Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung.

Jäkel, Hannah; M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften; Philipps-Universität Marburg Arbeitsschwerpunkte: digitale Bildung, Medienpädagogik, Jugendforschung.

Jording, Judith; M.A.; Pädagogische Hochschule LudwigsburgArbeitsschwerpunkte: Migrationsforschung, soziale Ungleichheit im Bildungssystem.

Kammerl, Rudolf; Prof. Dr.; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Bildungsprozesse in tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften.

Karber, Anke; Dr.; Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: sozialpädagogische Didaktikforschung, forschendes Lernen, Heterogenität und Inklusion.

Kessl, Fabian; Prof. Dr.; Bergische Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: wohlfahrtsstaatliche Transformation des Erziehungs- und Bildungswesens, Jugendhilfe- und Sozialraumforschung, Neue Mitleidsökonomie.

Klages, Benjamin; Dipl. Päd.; Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaft und Hochschuldidaktik im Verhältnis, Rekonstruktive Methode.

Klein, Esther Dominique; Dr.; Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Schulleitungsforschung, Educational Governance.

Kleiner, Bettina; Prof.in Dr.; Goethe-Universität Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung, insbesondere Gender und Queer Studies, Ungleichheit und Differenz im Kontext von Bildungsorganisationen und -biographien, Bildung und Subjektivation.

Klieme, Eckhard; Prof. Dr.; DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Schuleffektivität und Unterrichtsqualität, Leistungsmessung (large scale assessment, formative assessment), international vergleichende Bildungsforschung.

Koller, Hans-Christoph; Prof. Dr.; Universität Hamburg, 2014-2018 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Qualitative Bildungsforschung, Theorie und Empirie transformatorischer Bildungsprozesse.

Košinár, Julia; Prof.in Dr.; Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Dokumentarische Längsschnittanalysen, Professionalisierungsforschung, Berufspraktische Studien.

Lampert, Claudia; Dr.; Leibniz-Institut für Medienforschung, Hans-Bredow-Institut (HBI). Arbeitsschwerpunkte: Mediensozialisationsforschung, medienbezogene Gesundheitskommunikation.

Laros, Anna; Dr.; Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Transformatives Lernen, Qualitative Forschung.

Liesner, Andrea; Prof.in Dr.; Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsprozesse im Kontext ökonomischer Transformationen, erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung.

Maag Merki, Katharina; Prof.in Dr.; Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Educational Governance, Selbstreguliertes Lernen.

Maleike, Kate; Deutschlandfunk, Redakteurin und Moderatorin Bildungsmagazin „Campus & Karriere".

Martens, Matthias; Prof. Dr.; Universität zu Köln: fachliches Lernen, Individualisierung und Differenzierung, Methoden der qualitativen Unterrichtsforschung.

Massumi, Mona; Dr.; Robert-Wetzlar Berufskolleg der Stadt Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Bildung im Kontext von Migration, Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften.

Mattes, Monika; Dr.; Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Sozial- und Kulturgeschichte der Schule nach 1945, Bibliotheks- und Sammlungsgeschichte.

Mayer, Ralf; Prof. Dr.; Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: bildungs- und sozialphilosophischen Fragestellungen, Probleme und Praktiken im Verhältnis von Pädagogik und Politik.

Mecheril, Paul; Prof. Dr.; Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: methodologische und methodische Fragen interpretativer Forschung, Pädagogische Professionalität, migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen, Macht und Bildung.

Mengilli, Yagmur; M.A.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: jugendkulturelle Praktiken, Jugend, Kinder- und Jugendarbeit und Partizipation.

Meyer, Nikolaus; Prof. Dr.; IUBH Internationale Hochschule. Arbeitsschwerpunkte: komparative Berufsgruppen- und Organisationsforschung, Professionsforschung sowie Soziale Arbeit und Alter(n).

Meyer-Drawe, Käte; Prof.in i. R. Dr.; Ruhr-Universität Bochum, Ordentliches Mitglied der Nordrhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften und der Künste. Arbeitsschwerpunkte: Selbst- und Weltdeutungen unter dem Einfluss moderner Technologien, die Bedeutung der Leiblichkeit für Bildung, Erziehung und Lernen, eine phänomenologische Theorie menschlichen Lernens.

Müller, Jane; Prof.in Dr.; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Bildungsprozesse in tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften.

Nittel, Dieter; Prof. Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Organisationsforschung, qualitative Bildungsforschung und pädagogische Gesundheitsforschung.

Noack Napoles, Juliane; Dr.; Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Vulnerabilitätsforschung, Identitätsforschung, Eudaimogenese.

Nohl, Arnd-Michael; Prof. Dr.; Helmut Schmidt Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Sozialisationsforschung, Methodologie rekonstruktiver Forschung, Systematische Pädagogik.

Parreira do Amaral, Marcelo; Prof. Dr.; Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Internationale Bildungspolitik, International Education Governance.

Pfaff, Nicolle; Prof.in Dr.; Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Ungleichheitsforschung, Jugend- und Schulforschung, Bildung in der Migrationsgesellschaft

Pietraß, Manuela; Prof.in Dr. habil.; Universität der Bundeswehr München. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Empirie von Lernen und Bildung, Epistemologie der Medien, (Medien-) Didaktik.

Potzel, Katrin; M.A.; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Bildungsprozesse in tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften.

Proske, Matthias; Prof. Dr.; Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts und der Schule, empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrer*innenbildung und Kasuistik.

Rauh, Bernhard; Dr.; Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Arbeitsschwerpunkte: psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Pädagogik, Inklusionsdiskurs, Professionalisierung für inklusive Bildung.

Rechlitz, Marcel; Dipl.-Päd.; Leibniz-Institut für Medienforschung, Hans-Bredow-Institut (HBI). Arbeitsschwerpunkte: medienbezogene Familienerziehung, Mediensozialisationsforschung, Jugendmedienschutz.

Reh, Sabine; Prof.in Dr.; Humboldt-Universität zu Berlin, Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Kultur- und Sozialgeschichte pädagogischer Institutionen und Professionen, Geschichte des (Fach-)Unterrichts, Geschichte pädagogischer Denk- und Wissensformen.

Rendtorff, Barbara; Prof.in Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Geschlechterverhältnisse, Tradierungen von Geschlechterbildern im Kontext des Aufwachsens.

Rensch, Benjamin; M.A.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte von Erziehung und Bildung, Religion und Subjekt, Biographie- und Diskursforschung.

Rohs, Matthias; Prof. Dr.; Technische Universität Kaiserslautern. Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung, Professionalisierung, informelles Lernen.

Rohstock, Anne; Prof.in Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Zeitgeschichte von Erziehung und Bildung, Kultur-, Wissens- und Disziplingeschichte, Science and Technology Studies.

Rothe, Daniela; Vertr.-Prof.in Dr.; Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: theoretische und empirische Zugänge zum Lernen in der Lebensspanne, Prozessen und Praktiken der Biographisierung in der Erwachsenenbildung, Methoden qualitativer Sozialforschung und ihre Verknüpfung.

Rotter, Carolin; Prof.in Dr.; Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Lehrerhabitus, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.

Sabla, Kim- Patrick; Prof. Dr.; Universität Vechta. Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Familienforschung, Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit, sozialpädagogische Theorieentwicklung und Professionalisierung.

Saborowski, Maxine; Prof.in Dr.; Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Diskurs- und Geschlechterforschung, Professionsforschung, Bewegung und Tanz in kultureller Bildung.

Salaschek, Ulrich; Dr.; Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: universitäres Projektmanagement, inner- und transinstitutioneller Wissenstransfer.

Schemmann, Michael; Prof. Dr.; Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Strukturforschung in der Weiterbildung, organisationspädagogische Erwachsenenbildungsforschung, international-vergleichende Weiterbildungsforschung.

Schenk, Sabrina; Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Konstitutionsfragen des Pädagogischen, Digitalisierung und Gesellschaft.

Schiefner-Rohs, Mandy; Prof.in Dr.; TU Kaiserslautern. Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Lehrer*innenbildung, Pädagogische (Hoch-)Schulentwicklung.

Schmid, Christine; PD.in Dr.; Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Geschwister und Schulleistungen, Schulentwicklung, Demokratische Bildung.

Schmidt-Hertha, Bernhard; Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungsverhalten, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Qualität in der Hochschullehre.

Schröter, Anne; Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: soziale Ungleichheiten und Bildung, Differenzreflexive Lehramtsausbildung, Einstellungsforschung zu Behinderung.

Schubarth, Wilfried; Prof. Dr.; Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Jugend-, Schul- und Lehrerforschung.

Schütz, Julia; Prof.in Dr.; FernUniversität in Hagen. Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung, Pädagogische Berufsgruppenforschung, Anerkennungsforschung.

Sevdiren, Gülsen; Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Hochschulforschung unter besonderer Berücksichtigung von Differenz und Ungleichheit.

Steinert, Brigitte; Dr.; DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsqualität, Lehrerkooperation, Lernergebnisse.

Stošić, Patricia; Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Schule im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit, Inklusion und Integration in lokalen Bildungsräumen.

Stöger, Christian; Dr.; Humboldt-Universität zu Berlin, KPH Edith-Stein Innsbruck/Stams. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Geschichte der Heilpädagogik.

Strehmel, Petra; Prof.in Dr.; Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Leitungsaufgaben, Personal- und Organisationsentwicklung im System der Kindertagesbetreuung.

Sturm, Tanja; Prof.in Dr.; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzkonstruktionen, Praxeologische Wissenssoziologie.

Thieme, Nina; Gastprofessorin Dr.; Universität Kasse. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Profession/Professionalisierung/Professionalität im Kontext Sozialer Arbeit, (bildungsbezogene) Ungerechtigkeit.

Thompson, Christiane; Prof.in Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungstheorie, historisch-systematische Pädagogik, pädagogische Prozesse an der Schnittstelle von Macht, Kultur und Sprache.

Tillmann, Angela; Prof.in Dr.; Technische Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Mediensozialisationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen, Medienbildung und Medienkompetenz, Gender Media Studies.

Trumann, Jana; Dr.; Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, Subjektwissenschaftliche Lernforschung, Politische Partizipation und Bildung.

Wachs, Sebastian; Dr.; Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: soziale und emotionale Entwicklung von Jugendlichen und Entwicklungsrisiken im Jugendalter mit dem Schwerpunkt Gewalt im Online- und Offline-Kontext.

Wagener, Benjamin; M.A.; Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Inklusions- und Differenzforschung, pädagogische Professionalisierungsforschung, Videographie und Dokumentarische Methode.

Wagner-Willi, Monika; Dr.; Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in CH-Muttenz. Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Inklusionsforschung, videobasierte Schul- und Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode.

Walther, Andreas; Prof. Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Übergänge im Lebenslauf, Jugend und Jugendhilfe, Partizipation und internationaler Vergleich.

Wiezorek, Christine; Prof.in Dr.; Justus-Liebig-Universität Gießen,. Arbeitsschwerpunkte: Jugend und jugendliche Lebenslagen im Kontext von Bildung und Ungleichheit, Kooperation Jugendhilfe – Schule, Familienbilder von Pädagog/innen, qualitative Sozialisations- und Bildungsforschung.

Wininger, Michael; Ass.-Prof. Dr.; Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten und Universität Wien, Psychoanalytiker in freier Praxis. Arbeitsschwerpunkte: Fragen der Entwicklungstheorie, verschiedenen Formen der Intervention und Hilfeplanung in psychosozialen Feldern sowie Aspekten der Professionalisierung in Psychotherapie und Pädagogik.

Wischmann, Anke; Vertr.-Prof.in PD Dr.; Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Bildungs- und Biografieforschung, Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung, Intersektionale und rassismuskritische Perspektiven auf Bildung und Erziehung.

Wurster, Sebastian; Dr.; Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Schuleffektivitätsforschung, Steuerung im Schulwesen.

Zimenkova, Tatiana; Prof.in Dr.; Hochschule Rhein-Waal, Vizepräsidentin für Internationales und Diversität. Arbeitsschwerpunkte: Zusammenhaltsnarrative, Differenzlinien und Otheringprozesse, Minority Learners, Refugee Learners und Empowernment, Sexuelle Identität und politische Teilhabe.

Zimmermann, David; Prof. Dr.; Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Trauma/Traumapädagogik, Psychoanalytische Pädagogik und Pädagogik im Strafvollzug.

Züchner, Ivo; Prof. Dr.; Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, außerschulische Jugendbildung, Ganztagsschule.

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Bewegungen sind konstitutiv für das Pädagogische. Menschliche Entwicklungsprozesse, pädagogische Beziehungen wie pädagogische Organisationen sind nur als Veränderungen in der Zeit, als Bewegungen, denkbar. Fragen der Bewegungen im Kontext pädagogischen Handelns wurden im Rahmen des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in den Blick genommen. Auf Basis der Kongressdebatten sind die Beiträge dieses Bandes entstanden.

Die Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Fabian Kessl, Bergische Universität Wuppertal
Prof. Dr. Hans Christoph Koller, Universität Hamburg
Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Caroline Rotter, Universität Duisburg-Essen
Dr. Dominique Klein, Universität Duisburg-Essen
Dr. Ulrich Salaschek, Universität zu Köln

ISBN 978-3-8474-2385-0



www.budrich-verlag.de